

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО
КОММЕНТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ
КЛАССИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК А.С. ПУШКИНА)**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021559
Башкиревой Инны Викторовны

Научный руководитель
канд. филол. наук, доц.
Демичева В.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы использования культурно-исторического комментирования на уроках литературного чтения в начальной школе.....	9
1.1. Лингвокультурология как теоретическая база для анализа литературного произведения	9
1.2. Культурно-историческое комментирование как приёма лингвокультурологического анализа слова.....	15
1.3. Лексика сказок А.С. Пушкина, требующая культурно-исторического комментирования	23
Глава 2. Содержание работа по использованию культурно-исторического комментирования при изучении в начальной школе сказок А.С. Пушкина.....	32
2.1. Культурно-историческое комментирование при изучении литературных произведений в начальной школе (обзор литературы).....	32
2.2. Использование культурно-исторического комментирования при изучении сказок А.С. Пушкина в экспериментальном классе	39
Заключение.....	61
Библиографический список.....	64
Приложение.....	70

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с требованиями ФГОС НОО личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности» (ФГОС НОО, 2011, 31).

Для решения данной задачи в современной методике лидирующие позиции занимает культуроведческий подход, который предполагает, с одной стороны, усвоение обучающимися в процессе изучения родного языка жизненного опыта русского народа, его культуры, национальных традиций, религии, с другой стороны, формирование нравственно-этических ценностей и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых.

В современной методике преподавания русского языка осознание факта, что изучение языка и овладение им – это средство приобщения к духовным богатствам русской культуры и литературы, привело к пониманию значимости формирования культуроведческой компетенции учащихся (работы Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Л.А. Ходяковой, Л.И. Новиковой, Т.Ф. Новиковой), пониманию её «как элемента, венчающего весь комплекс филологических компетенций» (Лёвушкина, 2010, 186).

Этот относительно новый методический аспект в настоящее время разрабатывается активно в таких направлениях, как работа с лексикой и фразеологией, обладающими национально-культурным компонентом (Л.И. Новикова, Г.Ю. Ключева), с культурными концептами (Л.И. Новикова, Н.Л. Мишати-на), активизация культурного и дидактического потенциала регионального компонента (Т.Ф. Новикова, Т.В. Яковлева). Важное значение для развития современного подхода к анализу лексем прежних эпох играют работы лингвокультурологов, определяющих современное антропологическое развитие лингвистики и необходимое в связи с этим понятие языковой личности (Е.С.

Кубрякова, В.В. Воробьева, Маслова, Вежбицкая, Токарев, Хроленко, С.А. Кошарная и др.).

Отражением культуры народа является литература. То есть художественный текст должен рассматриваться как составляющая культуры со своей «биографией», жизнью, своими кодами, символами, образами, мотивами.

В связи с этим урокам литературного чтения в школе должен придаваться особый статус.

Литературное чтение пробуждает у детей интерес к словесному творчеству и к чтению художественных произведений. Но очень часто предметом рассмотрения на уроке становится лишь сюжетно-информационная сторона текста, художественный текст рассматривается вне связи с культурой.

В последние годы в связи с развитием такой науки, как лингвокультурология, учеными предпринимаются попытки рассматривать тексты художественных произведений в историко-культурологическом аспекте, в тесной связи с развитием культуры. Как указывает А.В. Мартынова, «анализируя художественные тексты на уроках литературного чтения, нужно показать школьникам изначальную неисчерпаемость и красоту русского слова, добиться осмысления его» (Мартынова, 2001, 123).

По мнению многих исследователей (В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева, В.Н. Карпухина, Г.Г. Слышкин), изучение художественного текста должно базироваться на культурном контексте, рассматриваться как составная часть общекультурного процесса. К сожалению, в методической литературе не представлено в полном объеме лингвокультурологическое комментирование художественных текстов, изучаемых в начальной школе. А ведь эти тексты включают большое количество лексем, требующих пояснения.

Как указывает О.И. Еременко, «для достижения планируемых стандартом результатов литературного образования необходимо изменить традиционный подход к анализу литературных произведений. Анализ художественного текста на уроке литературного чтения – процесс сложный, познавательный, вектор которого должен быть направлен на актуализацию разного рода

информации: биографической, культурно-исторической, эстетической, концептуальной. И поэтому в настоящее время в лингводидактике большую популярность приобретает лингвокультурологический аспект анализа литературных произведений, предполагающий изучение художественного текста как феномена культуры и восприятие культурной информации, содержащейся в языковых знаках текста» (Еременко, Демичева, Яковлева, 2016, 29).

Необходимость использования лингвокультурологического анализа в школьной практике обусловлена тем, что художественный текст является аккумулятором и хранителем смыслов и констант культуры и именно «лингвокультурологический анализ способствует развитию у школьников культурной рефлексии, проявляющейся в умении размышлять над языковыми и речевыми единицами, содержащими культурную информацию, и присваивать лингвоментальные ценности национальной культуры» (Остренкова, 2012, 113).

Культурно-исторический комментарий как составная часть лингвокультурологического подхода к преподаванию литературного чтения решает задачу ознакомления школьников с культурой России, с истоками этой культуры и ее достижениями, способствует воспитанию у школьников чувства национальной гордости. Поэтому, на наш взгляд, так важно с самого начала обучения ребенка в школе раскрыть «загадки» и возможности родного языка, привить интерес к нему, формировать и развивать чувство слова. Невозможно познать русский (как и любой другой) язык, в отрыве от познания всего того, что создано народом, говорящим на этом языке.

Одним из жанров, способствующих воспитанию интереса к народной культуре, является литературная сказка, знакомство с которой происходит на уроках литературного чтения. Учащиеся начальной школы изучают сказки А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, П.П. Ершова. Посредством изучения и понимания сказочных текстов ребенок воспринимает квинтэссенцию тысячелетнего духовного труда его языковых предков, получая такую основу для своего собственного бытия, которую он не создал бы на основе только своих собственных сил.

Символы русского быта, факты русской истории, изложенные в пушкинских сказках, - все это и создает индивидуальное лицо русской идиоматики, делает ее неповторимой.

Актуальность темы обусловлена:

- необходимостью, с одной стороны, рассматривать литературное произведение на основе лингвокультурологического подхода, и, с другой стороны, недостаточной теоретической разработанностью этой проблемы в методической литературе;

- новыми социолингвистическими условиями, вызывающими потребность в появлении новых функционально грамотных носителей языка.

Таким образом, нами установлено объективно существующее противоречие между необходимостью изучения литературного произведения с опорой на толкование исторических фактов, на толкование (широкое, а не однословное) значений утраченных языком слов и недостаточной разработанностью в методической литературе, посвящённой этой проблеме, методических материалов.

Это противоречие позволило нам сформулировать проблему исследования: каковы методические условия изучения произведений русской классики на основе культурно-исторического подхода.

Объект исследования: культурно-историческое комментирование как прием изучения произведений русской классики в начальной школе.

Предмет исследования - процесс использования культурно-исторического комментирования при анализе на уроках литературного чтения сказок А.С. Пушкина.

На основе изучения специальной литературы нами была выдвинута рабочая **гипотеза**: если в процессе изучения произведений русской классики использовать прием культурно-исторического комментирования, это способствует:

- прочному и осознанному усвоению младшими школьниками семантики слов с национально-культурным компонентом значения,
- обогащению словаря младших школьников лексикой прошлых эпох;

- формированию интереса учащихся к национальной культуре, к родному слову.

Цель исследования заключается в разработке уроков по сказкам А.С. Пушкина, включающих культурно-исторический комментарий отобранных учителем слов и выражений.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. На основе анализа лингвометодической литературы охарактеризовать особенности лингвокультурологии как теоретической базы изучения литературного произведения прошлых эпох.

2. Определить и проанализировать лексику сказок А.С. Пушкина, требующую культурно-исторического комментирования.

3. Разработать и апробировать уроки по сказкам А.С. Пушкина, включая в них культурно-исторический комментарий.

Методы и база исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использована совокупность методов: 1) теоретические - изучение и теоретический анализ лингвистической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы; 2) экспериментальные и практические - педагогическое наблюдение; беседы с учащимися и учителями начальных классов; анализ собственной деятельности в качестве учителя начальных классов; педагогическое моделирование; педагогический эксперимент, 3) социолого-педагогические - анализ учебников русского языка, анализ продуктов деятельности учащихся; тестирование, 4) обобщение и анализ данных

База исследования: 3 класс МОУ «Должанская основная общеобразовательная школа» с. Кукуевка, Валуйского района, Белгородской области.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методы исследования, показана его практическая значимость.

В **первой главе** «Теоретические основы использования культурно-исторического комментария на уроках литературного чтения в начальной школе» рассматриваются особенности лингвокультурологии как теоретическая основа словарной работы с младшими школьниками, описываются основные приемы лингвокультурологического анализа лексики национального языка, анализируется культурно-историческое комментирование как приём анализа лексики прошлых эпох, дается характеристика основных групп лексики из сказок А.С. Пушкина, которые, по мнению исследователей, требует культурно-исторического комментирования.

Во **второй главе** «Содержание работы по использованию культурно-исторического комментирования при изучении в начальной школе сказок А.С. Пушкина» дан обзор методической литературы по проблеме исследования, описывается экспериментальная работа по использованию культурно-исторического комментария на уроках литературного чтения в начальной школе.

В **заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

В **приложении** содержатся материалы экспериментальной работы: анкеты, наглядный материал, таблицы, отражающие полученные результаты.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Лингвокультурология как теоретическая база для анализа литературного произведения

Настоящий период развития методики преподавания языков характеризует обострённый интерес к культураносной (кумулятивной) функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Говоря о преемственности в обучении русскому языку, ученые (Т.К. Донская, Н.Л. Мишатина, Т.Ф. Новикова, Л.В. Юлдашева и другие) подчёркивают мысль о том, что «одним из перспективных направлений модернизации школьного курса русского языка и методики его преподавания сегодня признано лингвокультурологическое направление, в основе которого лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры. Языковое образование нацелено на приобщение учащихся к национальной культуре через обучение родному языку, который играет важнейшую роль не только в формировании сознания растущего человека, но, что самое главное на наш взгляд, в его вживании в культуру» (Новикова, 2004, 108).

Поскольку национальный язык составляет часть материальной и духовной культуры народа, языковая картина мира имеет свою специфику, особенную репрезентацию в каждом национальном языке. И поэтому язык народа есть не только средство общения и воздействия, но и средство усвоения культуры, получения и хранения этнической информации. «Язык – неопенимый источник для решения сложных этногенетических проблем, вопросов истории культуры..., особенно для освещения эпох, о которых нет сведений в письменных документах» (Филин, 1966, 31). Как подчеркивает Маковский, «в целом ряде случаев в одном слове может быть скрыта тайна другого слова или целой семьи слов, а в этих словах может быть скрыта тай-

на человеческого мышления или может быть тайна человеческого бытия» (Маковский, 2014, 75).

Как уже отмечалось, в современной методике утвердился культуроведческий подход в преподавании языка. Реализация этой концепции, как подчеркивает Захарова, позволяет, во-первых, преодолеть противоестественный разрыв «язык – культура – личность», во-вторых, процесс развития языковых способностей ребенка рассматривать как процесс духовного и культурного воссоздания мира посредством слова в масштабах человечества и как процесс сознания (самосознания). (Захарова, 2014, 56).

По отношению к личности язык оказывается настоящим «педагогом», потому что сообщает ребенку хранимые им сведения, накопленные на протяжении поколений. Воспитание младшего школьника происходит через воздействие национальной культуры.

Культуроведческий аспект формируется в школе под несомненным воздействием лингвистики, социолингвистики, и особенно лингвокультурологии.

«Лингвистическая культурология – это научная дисциплина, изучающая процесс осмысления и отражения в национальном языке элементов материальной и духовной культуры народа (предметов и явлений объективной реальности, содержательных и динамических аспектов человеческой деятельности, артефактов)» (Хроленко, 2014, 14). Данная отрасль лингвистики возникла на стыке лингвистики и культурологии и изучает язык как феномен культуры. У ученых-лингвистов нет единства в определении самой науки культурологии, сущность лингвокультурологии как науки представляет З.К. Сабитова, по мнению которой «...лингвокультурология представляет собой комплексную (интегративную) научную дисциплину, возникшую на стыке лингвистики, культурологии, этнографии, психолингвистики; ...в лингвокультурологии исследуется национально-культурная составляющая дискурса» (Сабитова, 2015, 10).

Важнейшие теоретические положения лингвокультурологии являются в настоящее время лингвотеоретическими предпосылками реализации куль-

туроведческого аспекта преподавания филологических дисциплин в начальной и средней школе. Первой лингвотеоретической предпосылкой культуроведческого подхода к изучению филологических дисциплин школе является положение о том, что «язык рассматривается как средство проявления, отражения и фиксации культуры, как транслятор культурной информации» (там же, 11).

Второй лингвотеоретической предпосылкой культуроведческого подхода к изучению русского языка в школе является положение о том, что язык является отражением менталитета народа.

Общепризнанно, что разница между национальными языками обусловлена не только фонетическими, грамматическими и лексическими особенностями. «Каждый язык по-своему членит мир, т. е. имеет свой способ его концептуализации. Другими словами, каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной» (Маслова, 2001, 64).

Язык, и прежде всего его лексика отражает менталитет народа, и именно поэтому 6-7 % слов безэквивалентны; в силу фоновых различий «не до конца» переводимо большинство слов; идиоматична (непереводима) вся фразеология; заимствованное слово также обычно не вполне эквивалентно по значению своему прототипу в языке-источнике. Обозначения явлений природы (*солнце, болото*) могут обладать разной коннотацией» (Мечковская, 1994, 55).

Слова позволяют проследить их глубокие связи со многими сторонами жизни человека, носителя языкового сознания, постичь систему его представлений о мире, о самом себе, о соотечественниках и представителях иных культурных сообществ, что и определяет ментальность (или менталитет) (Кошарная, 1999, 727).

Лингвистическая культурология имеет свои особенности. Как отмечают исследователи, «специфика этой новой отраслевой дисциплины должна определяться тем, что культурология изучает не только артефакты (то, что создано человеком), но и человеческую деятельность, в том числе мыслительную; в то же время история мышления народа, специфика его менталите-

та (народные знания, представления, верования и т.д.) отражены в языке» (там же, 14). Лексический состав языка, словарь того или иного народа непосредственно связан с окружающей человека действительностью, с социально-историческим опытом нации, с культурными особенностями этнического коллектива, и поэтому исследование культурного феномена должно начинаться с изучения его наименования. Особую ценность в этом отношении представляют факты, полученные посредством исторического и этимологического анализа отдельных слов и лексико-семантических групп. Следовательно, несмотря на возможные пересечения, вплоть до взаимопроникновения с этнолингвистикой, лингвокультурология решает особые задачи, связанные с возможностями и перспективами проникновения через лексические фиксации в логико-понятийную систему народного сознания, аккумулирующую знания этноса об окружающей действительности.

Яркий пример проявления этнического характера языка – так называемое чувство родного языка. У всех народов язык тесно связан с национальным чувством и сознанием. Привязанность человека к родному языку объясняется тем, что у каждого народа существуют неповторимые ассоциации образного мышления, обусловленные особым семантическим наполнением каждого слова – культурными смыслами. Они закрепляются в языковой системе и составляют ее национальную специфику. Этническое самосознание основывается прежде всего на родном языке. По словам А.Т. Хроленко, в этом отношении интересен пример с Владимиром Далем. Сын датчанина и немки, он всю сознательную жизнь считал себя русским. «Ни прозвание, ни вероисповедание, ни самая кровь предков не делают человека принадлежностью той или иной народности... Кто на каком языке думает, тот к тому народу и принадлежит. Я думаю по-русски», - писал создатель знаменитого «Толкового словаря» (Хроленко, 2014, 91).

Несомненным является тот факт, что при проведении лингвокультурологических изысканий невозможно ограничиться только синхронным анализом, а, следовательно, приоритет в изучении эволюции «культурной» лексики должен принадлежать историкам языка и этимологам, поскольку «никакая

другая лингвистическая дисциплина не собирает такую полноту информации о значении слова, как этимология, объединяющая в целях своего исследования современные данные, письменную историю, дописьменную реконструкцию и семантическую типологию» (Холодырёва, 2010, 197). На первый план при проведении лингвокультурологического анализа выдвигается, как отмечают исследователи, «метод внутренней реконструкции – восстановление лексем по сохранившимся производным, реконструкция несохранившейся семантики мотивирующего слова по ее отражению в мотивированных, исторически производных словах, устойчивых словосочетаниях и т.д., анализируются диалектные формы, поскольку диалектная лексика часто сохраняет значение, существенное для истории слова. Помимо этого привлекаются так называемые «внешние» (иноязычные) данные. На основании этих данных и описываются когнитивные триединства слово – понятие – реалья» (Кошарная, 2017, 136).

Несмотря на то, что лингвокультурология возникла сравнительно недавно, сейчас можно с уверенностью констатировать, что данное направление твердо заняло свое место в ряду лингвистических дисциплин. Сегодня можно говорить о формировании ряда научных школ, разрабатывающих проблемы лингвокультурологии. По мнению ученых, можно говорить о четырех лингвокультурологических школах (Токарев, 2000, 143-144). У истоков первой стоит А. Вежбицкая. Специфика данного направления состоит в том, что проблема лингвокультурологического описания решается методом семантических примитивов, ключевых слов культур. Задачи исследования состоят в экспликации через анализ языкового материала культурно значимых сценариев поведения, национально специфических установок, стереотипов.

Именем, олицетворяющим второе направление, является имя академика Ю.С. Степанова. Данное направление условно принято называть концептуально-историко-культурным. Задачами исследования является моделирование истории того или иного культурного концепта: возникновение, развитие, появление новых концептуальных слоев. Характеризуя данное направ-

ление, нельзя не упомянуть монографическое исследование Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры» (1997). Предметом исследования являются наиболее важные понятия (концепты) русской культуры, при этом русская культура рассматривается автором как часть, ответвление, стадия, ареал европейской культуры, а этимология слова понимается как предыстория, дописьменная история концепта. Данный словарь справедливо считается лингвокультурологическим, поскольку именно лингвокультурология рассматривает язык как архив исторической памяти народа, как отражение его образа жизни, верований, психологии, морали, норм поведения.

Третье направление тесно связано со вторым, но ввиду четко обозначенного предмета исследования (образного основания фразеологических единиц), задач (описание культурной коннотации, отражающей вплетение в семантику единиц синхронно действующего культурного кода), метода исследования (лингвокультурологической интерпретации) его следует считать самостоятельным. Основоположником этой школы является В.Н. Телия.

Ключевым понятием четвертого направления, у истоков которого стоит В.В. Воробьев, является понятие лингвокультуры. Ученый рассматривает лингвокультуру в семиотическом, функциональном и прикладном аспектах. Ведущим методом исследования является метод лингвистического поля.

В то же время, как отмечает Г.В. Токарев, перечисленные школы не исчерпывают и не покрывают всех лингвокультурологических исследований, появившихся в последнее десятилетие. «Намечается, - пишет ученый, - еще одно направление – дискурсивно-культурологическое, однако в отличие от предыдущих мы не имеем пока масштабных исследований, проведенных в этом аспекте» (Токарев, 2000, 144).

Однако, несмотря на обилие лингвокультурологических исследований, проблема изучения языка как культурно-исторического феномена все еще является малоработанной; сейчас разрабатываются теоретические основы лингвокультурологии, ее понятийно-категориальный аппарат. В то же время многообразие лингвокультурологических течений говорит о перспективности данной отрасли знаний.

Таким образом, лексика национального языка является носителем и источником культурной информации, отражает менталитет народа. Эти положения лингвокультурологии необходимо учитывать в процессе изучения младшими школьниками произведений русской классики.

1.2. Культурно-историческое комментирование как приём лингвокультурологического анализа слов

Появление лингвокультурологии как научной дисциплины диктует необходимость разработки специфических методик исследования, которые бы отвечали новому взгляду на предмет изучения. Интегральный характер лингвокультурологического рассмотрения языка предполагает использование разнообразных методов анализа, включая методы этнологии, психолингвистики, культурологии.

Овладение языком означает, с одной стороны, овладение теми культурными ценностями, которые накоплены обществом, а, с другой стороны – для освоения этих ценностей необходимо знание языка, поскольку язык – хранитель культуры, с его помощью культура наследуется новыми поколениями людей.

Целенаправленная и системная работа на уроках родного языка по приобщению учащихся к культуре своего народа, при использовании специальных методов и приемов работы с культуроведческими и прецедентными текстами. Остановимся на характеристике таких методов и приемов более подробно.

Одним из общих методов для различных текстов является культуроведческий комментарий. Следует заметить, что тексты, имеющие культуроведческий характер, нуждаются в культуроведческом комментарии. Ребенок, воспитывающийся в своей культуре, многое понимает без специального комментария. Однако есть тексты, которые обязательно должны сопровождаться таким комментарием. Это тексты, касающиеся истории культуры

народа, отдельных сторон культуры, отдельных слов, забытых традиций и т.д.

Понятие «комментарий» в одном из своих значений «разъяснительные примечания к тексту» (Словарь иностранных слов, 2008, 239). В методическом плане комментарий – это «любое разъяснение, относимое к определенному слову или выражению текста, к определенному отрывку или ко всему тексту в целом» (Верецагин, Костомаров, 1983, 169).

Комментарий как метод (или прием) работы распространен в методике преподавания русского как иностранного, где практикуется несколько видов комментирования: лингвистический комментарий, помогающий понять трудные для иностранца диалектные, жаргонные, архаические слова; стилистический комментарий, который актуализирует приемы выразительности текста; лингвострановедческий комментарий, целью которого является разъяснение слов и выражений с национально-культурной семантикой. Указанный третий вид комментария иначе называется реальным, историко-литературным, социальным, текстуальным (там же, 168).

Комментарий как научный жанр распространен в литературоведении и активно используется учителями литературы при изучении ряда произведений русской классики. Особенности комментария как жанра были сформулированы С.А. Рейсером в книге «Палеография и текстология нового времени», где автор указывал, что комментарий подчиняется тексту, является «сателлитом текста» (Рейсер, 1970, 293), то есть чтение комментария рассчитано на параллельное чтение с текстом художественного произведения. Комментарий не заменяет текст, а лишь помогает читателям понять его, задуматься над ним. Кроме того, комментарий не может быть всеобъемлющим, да и не должен объяснять абсолютно все.

В комментарии к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» Ю.М. Лотман говорит о том, что пояснения к тексту могут быть двоякими: текстуальными (непосредственно комментарий поясняющий текст как таковой) и концептуальный, представляющий собой историко-литературные, стилистические, философские интерпретации и излагаемый в статьях и монографиях.

Интересное деление комментария предложил Д.С. Лихачёв во вступительной статье к комментарию С.В.Белова романа Достоевского «Преступление и наказание». Д.С. Лихачев полагал, что комментарий в этой книге можно условно разделить на «реальный» и «духовный» и объяснил это тем, что, с одной стороны, произведения Ф.М. Достоевского переполнены «реквизитом», поскольку рассчитаны на создание ощущения «доподлинности» всего происходящего, с другой стороны, Достоевский многого не договаривал, рассчитывая на духовное приобщение читателя к своему миру». Расшифровка, интерпретация этой недоговоренности и составляет суть «духовного» комментария (Белов, 1984, 4). Автор считал, что в его книге есть «психологический» комментарий тех или иных шов романа (там же, 6).

Н.М. Шанский разграничивает комментарии по отношению к моменту первого прочтения текста, выделяя предварительный, синхронный, последующий виды комментариев (Шанский, 2001,19). В методике преподавания русского языка комментариев также используется. Так, в пособии Е.В. Любичевой и Л.И. Болдыревой «Посредством слова творю я мир...» есть рубрика «паспорт слова», где дается лингвокультурологический комментарий к некоторым словам. Указанная рубрика представляет собой статью из этимологического словаря, или этимологическую справку.

Мы понимаем культуроведческий комментарий как метод (прием), помогающий разъяснить слова, выражения, отдельные отрывки или весь текст, восстанавливающий пробелы в фоновых знаниях учеников, необходимых для полного и адекватного понимания культуроведческого текста, способствующий формированию позитивного отношения к комментируемому тексту.

Культуроведческий комментарий обладает своей спецификой. Он может даваться как в устной, так и в письменной форме (при посредстве специальных «словариков к уроку», где даётся комментарий того или иного слова или выражения из текста). Культуроведческий комментарий слова или отдельного выражения не тождественен объяснению лексического значения слова, он включает необходимые исторические, искусствоведческие, литературные, социальные пояснения, выходя при необходимости за рамки рас-

сматриваемого текста. Культуроведческий комментарий может быть дан учителем, специально подготовленными учениками, посредством другого текста или в продолжении рассматриваемого текста.

По объёму культуроведческий комментарий может быть полным (исчерпывающим) и частичным (фрагментарным). По содержанию это может быть культуроведческий комментарий любых артефактов: языковых, исторических, артефактов искусства и т.д. По целевой установке мы выделяем культуроведческий комментарий фактов-реалий, имеющих в тексте, и культуроведческий комментарий, относящийся к замыслу автора текста (то, что Д.С. Лихачёв назвал «духовным» комментарием).

Необходимо говорить не только о видах комментария к тем или иным языковым фактам, но и о методике использования комментария на уроках. Не следует стремиться к тому, чтобы с помощью комментария восполнить все имеющиеся в фоновых знаниях учеников пробелы, а идти поэтапно, от имеющихся у учеников знаний, от особенностей контекста, от языковой догадки школьника.

Таким образом, учёт всех фоновых значений слова национального языка помогает точнее определить исходную семантику, а тем самым, глубже проникнуть в культуру народа, сознать национальный образ, лёгший в основу культурного понятия.

Основными приёмами лингвокультурологического анализа слов являются сравнительно-сопоставительный, сравнительно-исторический, этимологический и культурно-историческое комментирование.

Среди основоположников сравнительно-сопоставительного метода – В. Гумбольдт, А. Мейе, Ф. Соссюр. В отечественном языкознании этой проблемой занимались И.А. Бодуэн де Куртенэ, Н.С. Трубецкой, В.В. Колесов, О.Н. Трубачёв.

Цель этого типа анализа – выявление семантических параллелей: в качестве доказательства предполагаемого развития семантики приводятся случаи аналогичного развития значений. Например, русское исцелиться – «выздороветь» этимологически родственно прилагательному целый (следова-

тельно, болезнь понималась как разрушение организма). Установление таких семантических соответствий способствует выявлению связей внешне различных значений конкретных слов как в одном языке, так и в языках, характеризующихся разной степенью родства.

Сравнительно-исторический метод, нашедший отражение в работах О.Н. Трубачёва, Ю.В. Откупщикова, М.М. Маковского и других исследователей, основывается на привлечении данных близкородственных языков и установлении межъязыковых соответствий.

Необходимость привлечения близкородственных языков обусловлена тем, что культуры, имеющие многовековую совместную историю (например, русская и украинская) могут иметь много общих черт, уходящих в единое прошлое и нашедших отражение в языке. Так, русское слово *неделя* представляется сегодня не совсем ясным в плане семантики, поскольку современное значение не соотносится с реконструируемой формой. Однако при сравнении с украинским языком, в котором слово сохранило своё исходное значение «выходной день, когда ничего не делают», можно объяснить не только это, но и то, почему следующий за выходным день называется *понедельником*. В связи с принятием христианства нерабочий день получил у русских новое название – *воскресенье*, а слово *неделя* получило новое значение.

Этимологический метод объединяет совокупность исследовательских приёмов, направленных на определение происхождения слов. А.Х. Востоков считал, что главное для правильного определения этимологии – это семантическая близость; что касается звуковой оболочки слова, то учитывать необходимо только согласные, гласные могут варьироваться как угодно.

Культурно-исторический комментарий, основанный на принципах изучения лексики в связи с духовной и материальной культурой и историей народа, позволяет выявить связь семантики с реалиями, а также проследить собственно исторические изменения, пережитые первичной формой и значением слова. Инициаторами изучения истории слов в тесной связи с историей реалий выступили австрийские языковеды Г. Шухардт и Р. Мерингер, представители школы «слова и вещи», получившей такое название по одноименному журналу,

выходившему в Германии в 1909 году. Название школы в дальнейшем было перенесено на соответствующий метод изучения лексики. Начало исследованиям языка в его отношении к культуре в России было положено трудами Ф.И. Буслая, А.Н. Афанасьева, А.А. Потебни. Свое дальнейшее развитие метод культурно-исторического комментария получил в работах О.Н. Трубачева, В.Н. Топорова, В.В. Иванова и других исследователей. Культурно-исторический комментарий эксплицирует так называемую фоновую информацию, которая может оказаться значимой при реконструкции внутренней формы слова. Так, слово *стол* употреблялось некогда в значении «княжеский или царский трон», который, как свидетельствуют историки, украшался богатыми коврами и тканями, что говорит о родстве этого существительного с глаголом *стлать*. Город, где находилась резиденция князя или царя, получил, соответственно название *столица* (*стольный* город).

Таким образом, в лингвистической литературе уже накоплен определенный опыт применения различных видов анализа слова при изучении лексики былых эпох. Конечно, на уроках чтения в начальной школе некоторые методы лингвокультурологического анализа можно использовать ограниченно, учитывая возрастные особенности младших школьников. Но применение данного анализа, по нашему мнению, является объективной необходимостью, поскольку признание культуроведческого аспекта преподавания родного языка предполагает обязательное обращение к изучению и анализу национально-культурного пласта русской лексики.

Особенно необходимо использование лингвокультурологического анализа на уроках литературного чтения, так как в процессе словарной работы со многими номинациями необходимо, чтобы младшие школьники не просто освоили семантику слова, но и осознали историко-культурный фон, стоящий за словом, познакомились с его этимологией, которая часто дает возможность интерпретировать национально-культурный смысл языковых единиц.

Кроме того, в начальной школе изучаются произведения русской классической литературы, устного народного творчества, тексты которых отражают систему культурных ценностей русского народа разными языковыми

средствами. Произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Кольцова, Никитина, сказки, былины представляют собой богатый материал для знакомства младших школьников с национальной русской культурой, то есть для формирования культуроведческой компетенции. Но для этого необходимо, чтобы художественный текст рассматривался как составляющая культуры, для чего необходимо использовать прием культурно-исторического комментирования, которое позволит рассматривать художественное произведение как отражение русской языковой картины мира.

Задача такого комментирования – помочь воспитанию человека, знающего свою историю, свои истоки, проявляющего интерес к истории своего народа, а для этого ученику необходимо знать особенности эпохи, которой посвящено или в которую было написано конкретное произведение, историю его создания, отражение в произведении авторского миропонимания, связанного с особенностями личности писателя или поэта, то есть знать общекультурный фон. Культурно-историческое комментирование погружает личность ребенка в пространство культуры, подводит его к высшим ценностным смыслам, помогает обрести самосознание, вмещающее в себя века, эпохи.

Как указывает В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева, в практике начального литературного образования методически целесообразным использовать лингвокультурологическое комментирование, которое призвано выявить культурную информацию, содержащуюся в отдельных лексических единицах и в тексте в целом. Для использования на уроках литературного чтения в начальной школе авторским коллективом был составлен словарь-справочник, содержащий этнокультуроведческую лексику, причем большинство лексических единиц, включенных в словарь, относятся к так называемым словам-концептам, отражающим важные понятия русской языковой картины мира. В словарной статье, помимо лексического значения, представлена этимология слова, дается культурно-исторический комментарий, т.е. все то, что позволяет выявить лингвокультурологическую информацию, содержащуюся в слове (Еременко Демичева, Яковлева, 2017, 30).

Культурно-исторического комментария в текстах русской классики требуют слова, во-первых, относящиеся к устаревшей лексике (*бояре, бразда, веший, воевода, горница* и др.). В этом пласте лексики выделяются тематические группы, связанные с государственным устройством России, с сословным разделением населения, с устройством бытового уклада и т.д. Все эти слова требуют историко-лингвистического осмысления, так как непонимание их может привести к искаженному восприятию художественного произведения. Во-вторых, в текстах классической литературы встречается большое количество заимствованных слов, что связано с экономическими, политическими, культурными контактами Российского государства (*абсурд, башмак, витязь, башлык* и др.) Употребление подобных лексем вызвано объективными причинами, и лингвокультурологический анализ заимствованной лексики необходим. В-третьих, лингвокультурологическому комментированию должны быть подвергнуты слова, являющиеся мифологическими понятиями, в которых отражены концепты русской и мировой культуры (*Кащей, гном, Геба, Зевс, леший, русалка, водяной* и др.) (Демичева, 2016, 56).

В основу методологической базы культурно-исторического комментария положены следующие идеи:

1. Рассмотрение текста как текста культуры со своей «биографией», жизнью, своими кодами, символами, образами, мотивами.
2. Отражение в конкретных лексемах, составляющих художественный текст, определенного типа сознания, духовного, социально-психологического климата своей эпохи и вечных жизненных проблем.
3. Внедрение в школьное изучения произведения элементов лингвокультурологического анализа произведения.

Благодатным материалом для знакомства учащихся с национальной русской культурой являются произведения А.С. Пушкина, изучаемые в начальной школе.

1.3. Лексика сказок А.С. Пушкина, требующая культурно-исторического комментария

Из текстов пушкинских сказок нами методом сплошной выборки выписано 137 слов. Все выписанные лексемы мы разбили на несколько групп: 1) слова, называющие предметы быта: а) постройки, жилища: *терем, палаты, изба, горница,, двор, светелка*; б) средства передвижения: *дровни, кибитка, колымага, сани*; в) названия мер длины, веса, расстояния: *аршин, сажень, верста, пуд*; г) одежда, обувь: *пояс, кушак, кичка, душегрейка, зипун, кафтан, лапти, красные сапожки*; 2) слова, называющие людей: а) собственные: *Салтан, Гвидон, Лебедь, Балда, Бабариха, Дадон*, б) нарицательные: 1) наименования лиц по социальному положению: *царь, государь, царевич, царьца, князь, бояре, дворяне, столбовая дворянка, баба*; 2) наименование по роду занятий: *стража, ратник, дружинник, витязь, повариха, ткачиха, голец, воевода, гость, дьяк приказный, корабельщики*; 3) по степени родства: *невеста, жена, сватья*, 3) наименования устаревших действий, границ, мест: *брег, латы, маковки, удел, грамота, чудесить, бает, вопит, лихо*.

Для выяснения «былой» мотивации слова мы использовали данные исторических и этимологических словарей, в частности данные Этимологического словаря М. Фасмера (М., 1964-1973), Краткого этимологического словаря (авторы Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская 1975), Историко-этимологического словаря П.Я. Черных (М., 2003); Словаря-справочника к урокам литературного чтения (авторы В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева) (Белгород, 2007).

Представим лингвистический анализ некоторых, наиболее многочисленных, тематических групп слов, требующих культурно-исторического комментирования.

ЛСГ «Наименования одежды»

Наименования одежды образуют одну из тематических групп русской лексики. Данная группа включает номинации различных генетических пла-

стов, многие из которых возникли еще в глубокой древности.

Многие наименования предметов, в том числе и наименования одежды, первоначально, как правило, бывают связаны с выделением в них какого-либо признака. Этот признак, который вслед за А.А. Потебней иногда называют «внутренней формой слова», составляет основу образной стороны слова. Исследователи отмечают, что признак этот зависит от национального видения предмета, и поэтому в разных языках может быть разным.

Как отмечают многие исследователи, для словопроизводства славянских языков характерно то, что большинство производных слов восходит к основам, обозначающим действие. Так, наименование *одежда*, относящееся к общеславянской лексике, восходит к глаголу *одеть*. Лексема *облачение* (одежда священников) восходит к глаголу *облечь*, который пережил в русском языке семантическое изменение, выразившееся в абстрагировании его значения: «одеть в какую-либо одежду» - «выразить в какой-либо форме». Интересно, что однокоренное существительное *оболочка* в некоторых говорах сохранило значение «верхняя одежда, кафтан или зипун».

Анализ наименований одежды свидетельствует о том, что характер мотивации определяется поиском этимологического корня слова, например, в исконно русском слове *варежка*, образованном от древнерусского слова *варь* – «защита», которое в свою очередь восходит к *варить* (защищать, беречь), то есть *варежка* – «то, что защищает, оберегает от холода». Кроме того, мотивация может зависеть от характера обработки ткани: она может разрезаться (*риза*), подрубаться (*рубаша*, *рубашка*), стегаться (*стеганка* – «стеганая ватная куртка»). Мотивирующим признаком для названия одежды может стать составная номинация, например *душегрейка*.

В основе наименований предметов одежды может стать и такой внешний признак, как цвет. Например, существительное *белье* названо так по первоначально белому цвету полотна. Первоначальное значение слова – «неокрашенное (белое) полотно», затем «изделие из этого полотна, холста и т.п. для ношения на теле или для употребления в хозяйстве: рубашки, полотенца и т.д.».».

Основанием для номинации одежды может служить и названия частей тела («то, на что надевается»). Например, слово *рукавицы* обозначает одежду, надеваемую на руки (от *рукав, рука*).

Душегрейка - женская короткая теплая кофта без рукавов, которая надевалась поверх платья, обычно сборчатая, свободного покроя. Это праздничная одежда из нарядных тканей («В дорогой собольей душегрейке»).

Кичка - от слова кика - особая шапка, которая на Руси считалась коронной (венцом) замужних женщин. Кика являлась нарядным головным убором. Обычно она состояла из твердого пояса высотой в три-четыре вершка и круга, устроенного по овалу, который помещался вверху («Парчовая на маковке кичка»).

Рубаха – самая древняя одежда у славян. Она первоначально представляла собой длинный, прямой балахон, поддерживаемый на плечах одной полоской материи. Раньше слово рубаха имело ещё одно значение – «саван для усопших». Исторически рубаха – это «кусоч ткани отрезанный, отрубленный от целого полотнища». Рубахи на Руси носили и мужчины, и женщины, были рубахи эти очень длинными, достигали колен. По славянскому обычаю, юноши до женитьбы не носили штанов и ходили в подпоясанных рубахах.

Пояс – это была необходимая деталь одежды на Руси, за него при необходимости затыкали и рукавицы, и кнут, и топор. Пояс или подпояска, ремень или кушак перетягивали одежду. Младенцев при крещении опоясывали ленточкой или шнурком. Ходить без пояса считалось грехом («Но жена не рукавица: С белой ручки не стряхнёшь, да за пояс не заткнёшь»).

Красные сапожки - прилагательное *красный* является составной частью наименований предметов и явлений русской национальной культуры. Это прилагательное в общеславянском языке имело иное качественно-оценочное значение: «красный» - «красивый» от слова краса. Цвет же в общеславянском языке обозначался прилагательным *червонный* («На ногах - красные сапожки»).

Кушак – широкий матерчатый и длинный пояс. Слово заимствованное из другого языка, оно появилось в России с появлением широкого пояса. А

первоначально *пояс* представлял собой длинную узкую полоску материала, шнур. В древности пояса выполняли роль оберега. Ещё даже в XIX веке новорождённых опоясывали во время крещения.

Сарафан - исторически являлся мужской одеждой и появился на Руси как нарядное мужское платье. Затем сарафаном стали называть длинное домашнее мужское одеяние (своего рода домашний халат). И только в 17 столетии сарафан начинает обозначать «женскую одежду без рукавов, надевавшуюся поверх рубахи». А в конце XVIII века сарафан становится русским национальным женским нарядом, и сегодня нам кажется, что сарафан – это вообще слово русское.

Венец – 1) венок; 2) драгоценный головной убор, возлагавшийся на кого-то в знак присвоения высокого звания, признания заслуг; 3) корона, возлагаемая на вступающих в брак при церковном обряде венчания. 4) (*перен.*): последняя, высшая степень завершения чего-либо; 5) светлое радужное кольцо вокруг солнца, луны или ярких звезд.

Наименования лиц

Всего в текстах сказок более 60 неповторяющихся наименований лиц. Это наименования, указывающие на возраст лица (*младенец, ребенок, девица, дитя*), на кровное или юридическое родство (*сын, сестрицы, мать, батюшка, баба* - "в значении бабушка", *отец, свекровь, молодица, вдовица, матушка, братцы, дядька, жена, супруга, сватья, бабушка, тетка, мачеха, падчерица*); на внешние данные (*богатырь, красная девица, чернавка, великан, удалец*); на социальную принадлежность (*князь, царь, царевич, царица, государь, бояре, княгиня, государыня*), называющие лицо по производимому действию (*спаситель, избавитель*); по профессии и роду занятий (*ткачиха, повариха, гонец, скопец, чародей, гости, корабельщики, витязи, слуги, дьяк приказный, сенная девушка*.) Не все названные нами слова требуют историко-культурного комментария, мы выбрали группы слов, которые необходимо объяснить с учётом их национальной, культурно-исторической специфики.

Балда – в современном русском языке Балда - бестолковый человек. По происхождению слово *Балда* – тюркское, что обозначает «шишка», дубина, кувалда или «большой топор». Некоторые считают, что это слово русское, обозначает оно «шишку на дереве, сучок, об который можно споткнуться». *Балдой* или *балдой* (с ударением на последнем слоге; в сказке в обращении старого беса звучит «Балдушка») называется тяжёлый наконечник, молот, увесистая деревянная колотушка, кувалда, кулак, в Нижегородской области, как указывает В.И. Даль, *балда* – это «лесная кривулина, толстое корневище, палица, дубина» (даль, 2008, 167). С пометой «вологодское» читаем: «*дылда, болван, балбес; долговязый и неуклюжий дурень*»; без указания на местность отмечаются такие значения слова: *большой молот, кувалда; кулак от 8 до 15 фунтов*. Все указанные значения содержат в себе признак силы, мощи – именно таким могучим богатырём, способный одним движением верёвки вызвать волнение в море, и проходит по всей сказке («Вдруг ему навстречу Балда, Идёт сам не знает куда»).

Бабариха - это прозвище сварливой, брюзжащей женщины. В сказке А.С. Пушкина это имя употребляется как собственное, а потому и написано с большой буквы – («А ткачиха с поварихой, с сватьей бабой Бабарихой извести его хотят»).

Государь - правитель государства. Первоначально словом *государь* называли хозяина-собственника, отца семейства, главу дома (*государь батюшка*). С 15 века великий князь стал на Руси именоваться *государем*, а все объединенные земли – *государством*. Начиная с Ивана Грозного, официальным титулом лиц, стоящих во главе русского государства, становится слово *царь* – («И в светлицу входит царь, стороны той *государь*»).

Князь – 1) на Руси при родовом строе - глава, старейшина рода; 2) в средневековой Руси - господин, хозяин, землевладелец. 3) в Древней Руси - *государь*, правитель удела. Первоначально словом *князь* русская земля именовала каждое лицо, принадлежащее к роду Рюриков. Исходное значение слова *князь* – «глава рода» (Князев, 1993, 123)..

Княгиня (устар.) - жена или вдова удельного князя – «Стал княжить он и нарёлся князь Гвидон», «Матушка моя родная, ты, княгиня молодая»

Бояре - это знатные вельможи, родовитые люди. Само это слово произошло от «боярь», что первоначально означало «боец, воин, дружинник», то есть сначала боярин и боец были словами одного корня, но затем дружинниками и воинами стали другие люди царя, а бояре служили царю, помогая управлять государством, они имели крупные землевладения. При царском дворе были «*близние бояре*» - особенно приближенные к царю, из старинных знатных родов; были «*думные бояре*» - те, которые решали судьбу России в боярской Думе (там же, 100) - «Делать нечего, Бояре, Потужив о государе и царице молодой, В спальню к ней вошли толпой».

Гость - 1) тот, кто пришел в гости; 2) (*устар. знач.*) богатый купец, торговец в Древней Руси. Не всех купцов так величали. Гостями. Так называли самых богатых купцов, которым разрешалось торговать с другими странами. Были еще купцы, которым разрешалось торговать только в своем государстве, их называли гостиная и суконная сотня. По происхождению слово гость является очень древним, переводится на русский как чужеземец или приезжий купец - «Чем вы, гости, торг ведёте?»

Дворянка (устар. возвращённое в язык) – 1) женщина из привилегированного сословия в России конца XVIII - начала XX века; 2) жена или дочь дворянина. В Древней Руси дворянами называли людей, живущих при дворе князя, то есть княжеских слуг. Первое упоминание о таких дворянах содержится в летописи 1175 года - «Прибежали бояре да дворяне, мужика за пояс затолкали».

Столбовая дворянка - столбовыми назывались потомственные дворяне из старинных родов, чье дворянство прошло через многие поколения и составляет генеалогическое древо, или столп. Звание столбовых давало их обладателям преимущество перед вновь пожалованными «личными» дворянами, появившимися в эпоху правления Петра Первого.

Дьяк приказный – в Московской Руси называли слугу – чиновника, который вел дела. Приказный дьяк появился в XV веке, когда органом управле-

ния была Дума. А за отдельные отрасли государственного правления отвечали приказы. На Руси существовало много приказов: Посольский, ведающий иностранными делами, Разрядный, ведающий войсками, Тайный, ведающий внутренними делами, Большой, Холопий, Торговый и другие. Дословно слово дьяк переводится с греческого языка как слуга (Черных, 2003, 231) – «И поставлен дьяк приказный Строгий счёт орехам весть»

Гонец (устар. знач.) - в старину так назывался человек, посланный куда-либо со срочным донесением (грамотой) – «Едет с грамотой гонец».

Сватья - это родственница или родительница одного из супругов по отношению к другому супругу – «А ткачихи с поварихой, С сватьей бабой Бабарихой».

Витязь - в Древней Руси – «храбрый, доблестный воин». По происхождению восходит к германскому *viking* – «Эти витязи морские Братья все мои родные».

Владычица - правительница, облеченная всей полнотой власти, повелительница – «Хочет быть владычицей морскою». (Словарь-справочник, 2007, 22).

Воевода - в Древней Руси - это начальник войска, образовано от слова вой – «войско» и вода – «вождь, ведущий за собой». На Руси различались большой воевода, земский, местный, ратный (там же, 22).

Рать - войско, восходит к общеславянскому слову борьба. Различали на Руси рать конную, судовую, порубежную (стоявшую на границах княжества), пешую, изборную (отборную) – «Царь сзывает третью рать».

Наименования мер, действий, средств передвижения

Аршин – русская мера длины, равная 71 сантиметру (Князев, 1993, 16) – «Сына Бог им дал в аршин».

Верста - старинная русская мера длины, равная 1,06 километра Первоначально верста обозначала поворот плуга, расстояние, пропахиваемое за один раз в одну сторону (Словарь-справочник, 2007, 21).

Вершок – русская мера длины, равная 4,4 см., применявшаяся до введения метрической системы (там же, 21).

Колымаги (устар.) - это старинные тяжелые крытые экипажи, то есть средства для перевозки людей, а тяжелые они потому, что сделаны, по сказке, из золота (Князев, 1993, 187) – «В колымагах золотых Пышный двор встречает их».

Латы (устар.) – металлические доспехи, применявшиеся в древние времена для защиты воинов от ударов холодного оружия, а за тем в средние века – и от огнестрельного оружия.

Мы проанализировали лишь некоторые группы слов из текстов пушкинских сказок, на которые надо обратить внимание учащихся.

Выводы по первой главе

1. Значение дефиниции «лингвокультурология» связано с развитием в современной лингводидактики культурологического подхода к изучению языковых явлений. Основная задача лингвокультурологии – моделирование знаний о материальных и нематериальных объектах культуры того или иного этноса посредством всестороннего анализа его языка, в частности – словаря. То есть фактическим материалом для лингвокультурологического анализа является словарь нации в полном объеме.

2. Одним из приёмов лингвокультурологического анализа литературного произведения является культурно-исторический комментарий, основанный на принципах изучения лексики в связи с духовной и материальной культурой и историей народа, который позволяет выявить связь семантики с реалиями, а также проследить собственно исторические изменения, пережитые первичной формой и значением слова. Задача такого комментирования – помочь воспитанию человека, знающего свою историю, свои истоки, проявляющего интерес к истории своего народа. Использование этого приёма анализа, на наш взгляд, позволяет рассматривать текст как отражение определённой эпохи, имеющей свои коды и символы, выраженные в словах, что способствует осознанному восприятию школьниками литературного произведения, воспитывает интерес к истории своей страны.

3. В текстах сказок А.С. Пушкина, изучаемых в начальной школе, есть группы слов, требующие такого комментария. К ним мы относим: устарев-

шую лексику (*бояре, бразда, вещей, воевода, горница* и др.); заимствованные слова; мифологические понятия и им подобные.

4. В лексике, требующей культурно-исторического комментария, мы выделили тематические группы: наименования государственного устройства Руси, наименования сословий, наименования лиц, наименования предметов одежды, средств передвижения, жилищ и т.д.

ГЛАВА II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СКАЗОК А.С. ПУШКИНА

2.1. Культурно-историческое комментирование при изучении литературных произведений в начальной школе (обзор литературы)

Актуальность культуроведческого аспекта в преподавании филологических дисциплин обусловила внимание лингвистов, методистов, учителей-практиков к данной проблеме. Объектом внимания в этом параграфе станут публикации, в которых затрагиваются различные аспекты реализации данного подхода в процессе уроков литературного чтения в начальной школе.

В статье В.В. Бардаковой «Имена собственные в исторических текстах для чтения в начальной школе» речь идет об использовании культурно-исторического комментирования на уроках чтения в начальной школе антропонимов, топонимов, гидронимов, которых, по подсчётам автора, более 280. Автором описываются особенности проведения работы с этими наименованиями. При этом на уроках идёт не только знакомство с наименованием, но и знакомство с древними названиями русских городов, их достопримечательностями. При этом, по словам В. Бардаковой, представления младших школьников об истории Родины формируется на основе сведений о событиях, о людях-участниках событий, о местах, где эти события происходили. Обширный ассоциативно-культурный фон исторических имён собственных позволяет рассматривать их как некий свёрнутый текст, сжатое отображение исторического знания. (Бардакова, 2010, 168).

В статье В.В. Демичевой на материале личных наименований, представленных в «Сказке о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне лебеди» А.С. Пушкина, показаны возможности использования элементов этимологического и семантического анализов. Объектом внимания автора стали наименования двух тематических групп: называющие лицо по социальной принадлежности и титулу (*князь, царь, царевич, царица, государыня, бояре, княгиня*) и характери-

зующие лицо по профессии и роду занятий (*ткачиха, повариха, гости, корабельщики, дьяк, слуга, витязь*). В статье со ссылкой на этимологические и толковые словари русского языка представлен подробный этимологический и семантический анализ вышеназванных групп личных наименований. Кроме того, в работе описаны некоторые варианты работы над семантикой и этимологией слов, способствующие развитию познавательного интереса учащихся, знакомящие их с историей языка и народа. В.В. Демичева приводит фрагмент одного из уроков чтения по сказке А.С. Пушкина, на котором использовались сведения по истории слов. В заключении отмечается, что «данные по семантике слова, по его происхождению, раскроют перед учениками историческое прошлое, оживят урок, сделают его интереснее» (Демичева, 2005, 48).

В другой статье В.В. Демичевой возможности использования лингвокультурологического анализа на уроках чтения в начальной школе при изучении произведений русской классики. По мнению автора, урокам литературного чтения в начальной школе должен придаваться особый статус, так как этот предмет пробуждает у детей интерес к словесному творчеству и к чтению художественных произведений. Но, как справедливо отмечает В.В. Демичева, «очень часто предметом рассмотрения на уроке становится лишь сюжетно-информационная сторона текста, а сам художественный текст рассматривается вне связи с культурой. Для ликвидации односторонности при изучении художественных произведений следует использовать лингвокультурологическое комментирование, которое является эффективным способом приобретения знаний и формирования умений» (Демичева, 2014, 36).

Автором выделены группы слов, которые заслуживают историко-культурного комментария. Это, во-первых, устаревшая лексика (*бояре, воевода, горница*), во-вторых, заимствованная лексика, отражающая политические, культурные, экономические контакты Российского государства (*витязь, баилык, абсурд*), в-третьих, слова, являющиеся мифологическими понятиями, в которых отражены концепты русской и мировой культуры (*Кощей, гном, русалка, водяной* и др.).

В статье, посвящённой анализу пролога к сказке А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», изучаемого в начальной школе, показаны возможности использования лингвокультурологического комментирования. Автор отмечает, что, несмотря на то, что это произведение знакомо учащимся еще с детсадовского возраста, многие культурологические составляющие остаются вне поля зрения учащихся. По словам В.В. Демичевой, в данном произведении «наиболее полно особенности национальной культуры нашли отражение, во-первых, в выборе рассказчика (кот ученый), в образе дуба, как символа мирового дерева, во-вторых в мифологических образах (леший, русалка, Кощей, баба Яга). Автор останавливается на лингвокультурологическом комментировании некоторых символов национальной культуры, выведенных А.С. Пушкиным в прологе (кот, дуб, леший, русалка Кощей, баба Яга). Материалы, приведенные в статье свидетельствуют о тесной связи языка и культуры народа и необходимости рассматривать художественные произведения как отражение языковой картины мира.

В статье Т.В. Яковлевой и А.В. Ботвиновской описываются приемы работы с руссифицированной лексикой на уроках родного языка в начальной школе. «Руссифицированная лексика, по мнению авторов, - это слова, которые отражают в своей семантике своеобразие культурно-исторического опыта народа – носителя языка» (Яковлева, Ботвиновская, 2003, 231). Это такие слова, как, например, *береза, ухват, лежанка, девица, самовар, кочерга, матрешка, коромысло, святки, Баба яга* и др. Авторы предлагают следующие виды упражнений с такой лексикой: 1) объяснение значений слов; 2) анализ готового материала; 3) преобразование языкового материала; 4) составление словосочетаний и предложений. В статье приводятся примерные задания каждого типа. В заключении статьи подчеркивается, что «изучение руссифицированной лексики дает возможность не только обогатить словарь школьника новыми словами и понятиями, но и познакомить его с историей нашей страны, воспитывать в нем любовь к родному языку и его носителю - русскому народу, формировать национальное самосознание» (там же, 233).

В статье Т.В. Яковлевой «К проблеме лингвокультурологического комментирования «Сказки о царе Берендее» В.А. Жуковского» отмечается, что «изучение художественного текста должно базироваться на культурном контексте, рассматриваться как составная часть общекультурного процесса» (Яковлева, 2017, 36). Для ликвидации односторонности при изучении художественного произведения следует использовать лингвокультурологическое комментирование, которое является эффективным способом приобретения знаний и формирования умений. Под лингвокультурологическим комментированием автор подразумевает рассмотрение художественного текста в контексте культуры. При этом особое внимание должно обращаться на этнокультуроведческую лексику – лексику, отражающую составляющие русской культуры.

Автор подчеркивает, что уже в начальной школе изучение художественных текстов должно быть построено на лингвокультурологическом комментировании, так как младшие школьники не всегда понимают значения многих слов, не видят «культурного» фона произведения, не соотносят написанное с жизнью самого автора, с историей.

В анализируемой статье предпринята попытка комментирования текста сказки В.А. Жуковского «Сказка о царе Берендее», которая представляет особый интерес с точки зрения лингвокультурологии. Т.В. Яковлева описывает историю создания произведения, его идейное содержание. В статье дается лингвокультурологический анализ лексики «Сказки о царе Берендее». Опираясь на данные этимологических словарей, словаря В.И. Даля, толковых словарей, автор дает подробное лингвокультурологическое описание таких личных имен, как *Берендей*, *Кощей Бессмертный*, *Иван*, *Марья* и др. Так, автор отмечает, что «в именовании героев сказки Жуковский использует фольклорную традицию (Иван-царевич, Марья-царевна, как в народных «Иван, крестьянский сын», «Иван-царевич и серый волк», «Марья – царевна», «Сказка о Марье-Моревне») и др.). *Иван* всегда наделен смелостью, силой и отвагой. Он обязательно преодолевает все трудности и совершает добрые дела. Это имя было наиболее распространенным у русских царей и среди про-

стого народа. Оно часто встречается в церковном календаре и связано с христианскими представлениями. Считается, что трансформация имени *Иоанн* связана с фонетическими процессами в древнерусском языке» (там же, 38). Кроме того, в статье представлен лингвокультурологический анализ и другой лексики сказки, например, *дворовые*, *людская* и др.

В другой статье Т.В. Яковлева рассматривает возможности использования в начальной школе лингвокультурологического комментирования в процессе изучения басен И.А. Крылова. Здесь представлен интересный материал, который может быть использован учителями начальной школы при изучении творчества великого русского баснописца. Так, дается лингвокультурологический анализ лексики басен «Ворона и лисица», «Стрекоза и Муравей», «Лебедь, Рак и Щука», «Чиж и Голубь», «Зеркало и Обезьяна», «Мартышка и очки». Например, весьма интересны следующие сведения о басне «Стрекоза и муравей». Автор указывает, что, создавая басню, Крылов использовал древний сюжет, который кочевал из одной страны в другую, прежде чем попасть в Россию. И в греческом, и в латинском текстах, и в басне Лафонтена постоянными действующими лицами были *муравей* и *цикада*, или кузнечик, который, конечно же, отлично прыгает. Почему же Крылов превратил кузнечика в стрекозу? Видимо, баснописец хотел противопоставить мужское трудолюбие муравья женскому легкомыслию стрекозы. Поэтому ему было важно подобрать слово именно женского рода. Если бы он оставил заморскую цикаду, то басня утратила бы народный, русский колорит, на что Крылов не мог пойти в эпоху, когда русский язык только начал сближаться с народной речью. В то же время Т.В. Яковлева отмечает, что в разговорном языке XVIII - начала XIX века слово *стрекоза* могло обозначать и «насекомое вообще». Крылов, тонко знавший живую русскую речь, мог употребить это слово и в таком смысле. «Однако крылатое *попрыгунья-стрекоза* сразу определило характер героини басни. Праздность и удовольствие вскружили ей голову, она не думала о том, что лето не вечно, жила только одним днём. Ей было не до дум о будущем *в мягких муравах* (ср.: *трава-мурава*). В народной поэзии *мурава* – молодая трава. Образовано от

слова древнерусского происхождения - *мура* – «луговая трава, сочная, густая зелень. И вдруг нет уже муравы, помертвело чисто поле – здесь нет уже прежнего разнотравья, свежей зелени, признаков весёлой и беззаботной жизни. Зима приносит *нужду* и *голод*, где *нужда* – это недостаток в необходимом. И тогда Стрекоза *ползёт* к Муравью. Она *удручена злой тоской*. *Тоска* – это ключевой концепт русской ментальности, стоящий в одном ряду со словами *душа*, *судьба*. Они практически непереводимы на другие языки. *Тоска* – это то, что испытывает человек, который чего-то хочет, но не знает точно, чего именно, и знает только, что это недостижимо. Вот и у Крылова Стрекоза тоскует о красном лете, которого сегодня не вернёшь, а надо выживать и зимой, которая *катит в глаза*» (Яковлева, 2005, 35).

На наш взгляд, представляет интерес статья И.А. Чиликовой «Формирование у младших школьников интереса к словам с национально-культурным компонентом значения». Автор предлагает использовать на уроках материалы этимологических словарей, поскольку такой не только даёт представление о том, когда, как, в каком языке возникло то или иное слово, какой путь оно прошло в своём развитии, в каких языках зафиксировано, в какой форме и с каким значением, но и позволяет определить, какие слова чаще всего имеют бесспорную, единственно верную этимологию, а какие – предположительную, гипотетическую. Особое значение в начале каждого урока приобретают задания под названием «Этимологические этюды», они способствуют осознанию учащимися того, что каждое слово, помещённое в словаре, связано с жизнью, деятельностью народа – творца языка. И здесь нельзя не прислушаться к словам Н.М. Шанского, который доказывал важность подобной работы в школе: «Ведь если морфемный анализ даёт нам картину морфологического состава рассматриваемого слова в настоящем, то этимологический разбор знакомит нас с его прошлым, иногда весьма отдалённым». Благодаря этимологии ученики осознают, что в написании слова отражено его значение, и при письме начинают искать опору в смысловой стороне слова. Привычка отыскивать корень, опираясь на такой важный языковой фактор, как семантика морфемы, став непроизвольной, увеличивает

зоркость учащихся к орфографически трудным местам в слове и внимательность при выполнении любой письменной работы. Упражнения, основанные на толковании русских слов-реалий, называющих характерные детали национального быта, фольклора, истории, знакомят учащихся с устаревшими словами, учат объяснять значение слова с использованием толкового словаря (Чиликова, 2013, 6).

Вопросам культуроведческого подхода в литературном образовании посвящена статья Е.Ю. Васильевой. Автор анализирует представленные в учебниках по литературному чтению тексты с точки зрения эстетического представления и семантической наполненности. Васильева считает, что «от построения уроков «Литературное чтение» в начальной школе зависит то, насколько у учащихся будет формироваться интерес к прочитанному» (Васильева, 2012, 247).

Интересный материал содержится в статье В.В. Демичевой «Литературная сказка как средство социализации младших школьников». Автор анализирует сказку П.П. Ершова «Конек-горбунок», поскольку многие строки этого произведения знакомы школьникам ещё с детсадовского возраста, однако многие культурологические составляющие этого «недетского» текста остаются вне поля зрения учителя. Подробно останавливается В.В. Демичева на анализе названия сказки, на системе символов, наиболее полно особенности национальной русской культуры нашли отражение, во-первых, в олицетворении природных сил – *Солнца и Месяца*, в наборе сказочных образов: *Жар-птица, Царь-девица, златогривые кони, рыба-Кит* (Демичева, 2016, 56).

Однако, на наш взгляд, не все помещаемые в методических журналах материалы могут помочь учителю верно расставить акценты, воспитывать интерес к истории, к сказкам А.С. Пушкина как отражению русской истории. Так, например, в журнале «Начальная школа» (2014, № 6) приведён конкурс «Что за прелесть эти сказки!» по произведениям А.С. Пушкина. Следует сказать, что сформулированные автором вопросы и предполагаемые ответы не могут способствовать изучению сказки с опорой на культурно-историческое комментирование, но вводят ученика в заблуждение, формируют неверное

представление о событии, призывают понимать пушкинский текст прямолинейно и упрощённо. Например, к «Сказке о царе Салтане» предлагаются вопросы: Где князь Гвидон провёл своё детство? Гвидон и царевна Лебедь городские жители или сельские? Ещё более нелепы вопросы к «Сказке о попе и работнике его Балде»: Какой лоб был у попа? Кто меньшой брат Балды? И им подобные. К сожалению, не совсем понятна цель этих вопросов. Они и составлены некорректно. Однако этот материал доступен для учителя, и многие учителя применяют его в своей работе.

Проведенный нами анализ методической литературы показал, что в настоящее время уже накоплены некоторый опыт использования элементов лингвокультурологического анализа, приема культурно-исторического комментирования в процессе изучения литературных произведений в начальной школе. Ученые-методисты и учителя-практики отмечают актуальность такого подхода в работе с младшими школьниками. По своему характеру работы, посвященные проблемам использования лингвокультурологического анализа, различны. Большинство из них отражает опыт проведения словарной работы, в частности опыт применения отдельных приемов или наиболее интересные упражнения. Однако следует признать, что пока этот аспект уроков литературного чтения разработан ещё недостаточно. К сожалению, на сегодняшний день нет методических пособий и дидактического материала, которые помогали бы учителю использовать лингвокультурологическое комментирование на уроках литературного чтения.

2.2. Использование культурно-исторического комментария при изучении сказок А.С. Пушкина в экспериментальном классе

Согласно Концепции к Программе «Школа России», все учебные пособия, в том числе и учебники по литературному чтению, «обеспечивают граждански-ориентированное образование младших школьников». Авторы считают принципиально важным ориентировать его на воспитание школьников как граждан России. Различные аспекты родиноведческих и краеведческих

знаний составляют значительную часть содержания школьных учебников. Одна из важнейших задач – развитие у ребенка интереса к познанию, постижению своей страны, ее прошлого и настоящего, ее природы и общественной жизни, ее духовного величия. Поэтому граждански-ориентированное образование в начальной школе - одно из условий построения и функционирования гражданского общества в России. (Программа, 2011, 8).

Среди основных принципов, на которые опирается обучение по программе «Школа России», авторы выделяют: воспитание гражданина реализуется через содержание всех предметов, направленное на духовно-нравственное развитие; ценностные ориентиры формируются с помощью учебного материала по литературному чтению. В учебниках по литературному чтению достойное место занимают произведения, написанных в различные временные периоды, например, былины (XI - XIII вв.), поэтические произведения и проза (XVIII - XIX вв.). Следовательно, при чтении этих произведений обязательно встречаются слова, требующие культурно-исторического комментария. Целостное восприятие художественного текста возможно лишь при условии полного и точного понимания семантики всех лексических единиц данного текста. Однако учебники не в полной мере решают данную задачу, так как толкование лексического значения даётся далеко не всем словам, которые могут быть непонятны учащимся. Толковые словари русского языка также не могут решить эту проблему, потому что, во-первых, толковые словари русского языка адресованы не детям. Во-вторых, толковый словарь в силу своей компактности, а значит краткости, вообще не очень подходит к роли толкования художественного слова в произведении.

Эксперимент проходил на базе МОУ «Должанская ООШ» Валуйского района Белгородской области. Проводился он в три этапа, в эксперименте приняли участие 17 человек.

На первом этапе мы ставили следующие цели:

- 1) выяснить уровень фоновых знаний у учащихся экспериментального класса;

- 2) определить умение учащихся объяснять лексическое значение слов, связанных с историей страны, в текстах произведений А.С. Пушкина;
- 3) определить, проявляют ли учащиеся интерес к таким словам;
- 4) установить, каким образом учащиеся выясняют значение непонятных им слов.

Для реализации целей первого этапа, определения диагностики культуроведческой компетенции учащихся мы предложили выполнить три задания.

Задание 1. Учащимся предлагался опросник, включающий следующие вопросы:

- 1) Как ты думаешь, связано ли большинство прочитанных тобой в учебниках по чтению литературных произведений с историей жителей той страны, в которой живёт его автор?
- 2) Можно ли в тексте сказок встретить реальных, а не вымышленных героев? Вспомни таких героев и приведи примеры.
- 3) Очень часто в сказках русских народных и литературных встречались тебе слова царь, царица, царевич, князь. Кого они называют? Есть ли сегодня у нас сегодня такие названия?
- 4) Какие слова из прочитанных сказок А.С. Пушкина связываешь ты с историей нашей Родины?

Задание 2. Объясни значение следующих слов:

гонец –

купец –

богатырь –

царские палаты –

указ –

терем -

столбовая дворянка -

Задание 3. Тестовое

Выбери тот вариант ответа (обведи в кружок), который ты считаешь верным:

Аршин –

- а) большая палка;

б) русская мера длины, равная 71 см.;

в) старинное русское оружие.

Дворянка –

а) особый вид одежды;

б) женщина, которая убирает двор;

в) женщина привилегированного сословия в Древней Руси.

бояре –

а) знатные вельможи, родовитые люди;

б) колючие кустарники;

в) те, кого надо бояться

остров Буян –

а) место, где буянят;

б) заповедное место в далёком море;

в) место, где буйно растёт лес;

душегрейка –

а) хорошая душевная песня;

б) тёплая короткая (по пояс) кофта обычно без рукавов;

в) полушубок;

витязи –

а) в Древней Руси: храбрый, доблестный воин;

б) тот, у кого вьются волосы;

в) прислуга в купеческом доме;

палаты –

а) большое богатое здание дворца;

б) комната для палачей;

в) комната для хранения еды.

Анализ детских работ показал отсутствие не только системы работы в этом направлении, но и полное непонимание детьми даже смысла заданных вопросов. Отвечая на первый вопрос, 8 человек сказали, что литературное произведение не связано с историей жителей той страны, где живёт автор. Возможно, дети решили, что в творчестве писателей есть произведения,

написанные не о своей родине. Однако в большинстве случаев дети просто не связывают произведение, автора, страну, её историю, отражённую в текстах. Девять учащихся ответили на вопрос положительно.

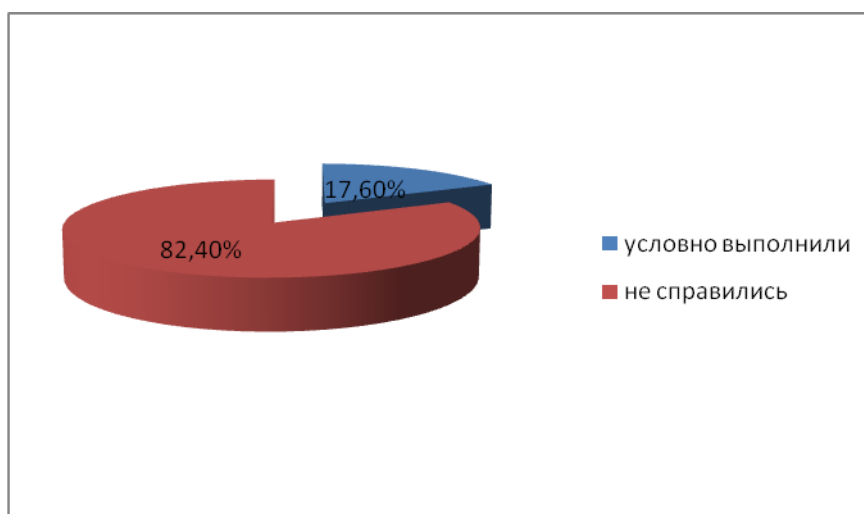
На второй вопрос пять человек ответили, что в текстах сказок нет не вымышленных героев, видимо, просто не поняли разницы между героями реальными и вымышленными, в трёх анкетах ответ неполный - только *да*, но никто из героев не назван. К сожалению, некоторые учащиеся не поняли разницы между реальным и вымышленным героем, поэтому реальными героями считают *учёного кота, комара, муху* и т.д. Четыре ученика называют таких героев, как *ткачиха, повариха, князь Гвидон, царь Салтан, царица*, один ученик ответил, что реальные герои – это *люди и лебедь*, хотя лебедь – это образ-символ, это заколдованная царевна, то есть в сказке – это как раз вымышленный образ.

Трудности и непонимание вызвал и третий вопрос. Так, три ученика сказали, что в наше время есть *царь, царевич, князь*; два человека ответили на вопрос однословно – *нет*; один ученик ответил, что эти слова называют *короля и королеву*, то есть совсем не представляет не только о чём идёт речь, но и не видит национальной специфики нашего государственного устройства, король и королева – никогда не упоминаются в русских сказках как правители русского государства. В двух анкетах сказано, что это названия людей, таких названий теперь нет, один человек дал такой ответ: *нет (есть президент)*, совсем не понял вопроса и не дал на него ответ один человек. Один ученик связал эти названия с нашей историей и указал, что такие названия были в древние времена. Шесть учащихся попытались дать ответ с объяснением, допустив ошибки: *царь* – который правит миром (1 человек), *князь* – подросток, взрослый сын царя и царицы (1 человек); *царь* – это тот, кто командует слугами, *царица* – женщина, которая командует (2 человека). Правильными тоже достаточно условно можно считать три ответа: *это люди, которые правят страной или городом, главные над страной* (2 человека); *это правители той земли, в которой они живут* (1 человек). То есть из 17 человек только трое условно справились с заданием, это только 17,6% от об-

щего числа, при этом самые большие трудности вызвало объяснение слов *князь, царь*, легче всего далось объяснение слова *царевич*.

Диаграмма 1

Результаты выполнения задания



На четвёртый вопрос достаточно полно ответил только 1 ученика, которые перечислил слова: *гонец, купец, витязи, богатырь, указ, столбовая дворянка, царские палаты, терем*. Два слова *царские палаты, князь* назвал тоже 1 ученик, фразу «выпьём с горя, где же кружка?» (1 ученик); по одному слову *тир* и *Русь* называли два ученика. Остальные учащиеся либо совсем не ответили на вопрос – 3 человека, либо ответили, односложно, что таких слов нет – 1 человек, есть – 1 человек. Два человека, вероятно, не совсем поняли задание и написали, что это - «старик со старухой» (1 человек), «синее море» (1 ученик), три человека в ответе на этот вопрос написали название сказок, что является неверным ответом, один человек написал, что с историей родины связывает из сказок Пушкина слова Конёк-Горбунок, что свидетельствует о незнании даже автора.

Можно сделать вывод, что на все вопросы верно не ответил ни один ученик. Учащиеся продемонстрировали очень низкий уровень не только и не столько знаний творчества автора, но и истории родины, низкий уровень ассоциаций, связанных с историей своего народа.

Второе задание ставило целью определить уровень умений учащихся объяснять значения слов и выражений из текстов литературных произведений, изучаемых в начальной школе. Из 17 человек с этим заданием правиль-

но и полностью не справился никто. Самыми трудными для толкования стали слова *столбовая дворянка, царские палаты, терем*, хотя эти слова и словосочетания встречаются в текстах литературы уже с первого класса. Вывод такой: никто никогда не обращал должного внимания на эти факты и просто их никак не комментировал. Сочетание *столбовая дворянка* 2 ученика вообще не объяснили значение слова, 6 учащихся абсолютно неверно определили значение, указав, что столбовая дворянка – это *богатая крестьянка, царица, князь, но женского рода, купчиха*; один ученик написал, что этот *тётя*, 2 ученика считают, что этот «женщина, которая работает на царя»; 2 человека предположили, что столбовая дворянка «сторожит или убирает двор», 2 человека ответили, что этот «женщина, которая стоит возле царства или живет в избе на дворе»; один ученик ответил нейтрально – этот богатая женщина, 1 человек постарался дать развёрнутый ответ – «раньше так называли женщин, которые были важнее, чем остальные». Этот анализ говорит о том, что ученики не только не знают точного значения слова, но и не понимают социальной разницы между крестьянкой, царицей, дворянкой и т.д, хотя в начальной школе есть начальный курс истории, а также интегрированный курс «Окружающий мир» предполагает знакомство учащихся с фактами истории развития России.

Анализ результатов представлен в таблице

Таблица 2.2.1.

Результаты выполнения задания 2 (констатирующий этап)

Кол-во учеников	Кол-во слов	2ош	%	3 ош	%	4ош	%	5-6 ош	%	7 ош.	%
17	7	1	5,8	3	17,7	5	29,5	7	41,2	1	5,8

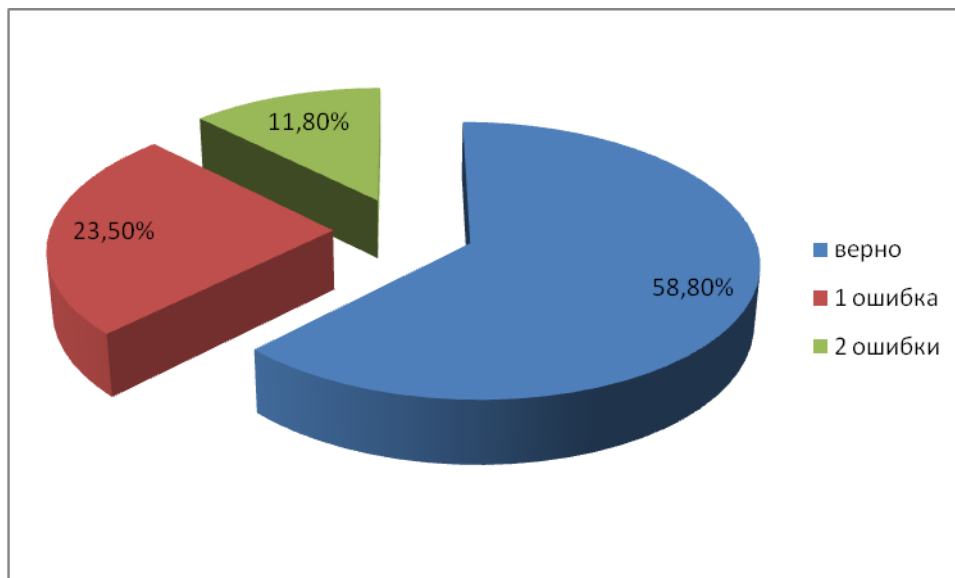
Третье задание было тестовым. Предлагалось выбрать верное толкование из предложенных вариантов для слов *ариин, дворянка, бояре, остров Буян, душегрейка, витязи, палаты*. Абсолютно верно с заданием справились два ученика, что составляет 11,8% от всех учащихся класса, одну ошибку допустили 5 человек – 29,5%, 3 ошибки допустили 7 человек – 41,2%, две

ошибки у одного ученика – 5,8%, 4 ошибки у одного ученика – 5,8%, 6 ошибок также допустил один ученик – 5,8%.

Покажем это на диаграмме (диаграмма 2):

Диаграмма 2

Результаты выполнения задания



Результаты констатирующего эксперимента позволили сформулировать цели и задачи **формирующего** этапа.

Целью этого этапа было:

- 1) формировать умения анализировать произведения А.С. Пушкина с учётом культурно-исторического комментирования устаревших слов и выражений;
- 2) познакомить учащихся со словами, несущими определённую историко-культурную или культуроведческую информацию;
- 3) актуализировать знания, связанные с культурой русского народа;
- 4) приобщать школьников к национальной культуре посредством слова, формировать интерес к прошлому своей страны.

Для решения поставленных целей мы разработали тематическое планирование для уроков литературного чтения.

Фрагмент тематического планирования уроков литературного чтения

Тема урока	Этап урока	Виды заданий, направленные на культурно-историческое комментирование
Пушкин «Сказка о царе Салтане...»	Словарная работа. Домашняя работа	Объяснение значений слов: <i>царь, князь, царица</i> . Анализ тематической группы «жилище»: <i>двор, светлица, сени, дворец</i> Анализ слов по ходу чтения <i>изба, палаты, грамота, ариин</i> Составление словаря неупотребляемых и неизвестных слов, отражающих историю России
«Сказка о царе Салтане...»	Словарная работа	Анализ слов и составление словарных статей к словам: <i>удел, колымаги, пышный двор, маковки церквей</i> и др.
«Сказка о царе Салтане...»	Ознакомление с новой темой. Словарная работа Домашнее задание.	Анализ слов тематической группы «наименования лиц» Составление словарных статей к словам: <i>князь, дворяне, столбовая дворянка</i>
«Сказка о царе Салтане...»	Изучение нового материала Словарная работа.	Работа над значением и комментарий слов латы, чешуя, Выявить искомое слово через работу с составляющими его буквами. Дать его лексическое значение.
Внеклассное чтение «Что за прелесть эти сказки...»		Использование справочной литературы для анализа предложенных слов, составление словарных статей.

Поверхностное изучение литературных произведений прошлых эпох приводит к тому, что учащиеся не знают лексического значения устаревшей лексики. При этом в требованиях к знаниям и умениям учащихся нет даже намека на понимание всех составляющих компонентов литературного произведения, в том числе и комментария к устаревшим словам и выражениям. «Обучающиеся должны: владеть навыком сознательного, беглого, правильного и выразительного чтения целыми словами при темпе громкого чтения не менее 90 слов в минуту; понимать содержание прочитанного произведения, определять его тему (о чем оно), уметь устанавливать смысловые связи между частями прочитанного текста, определять главную мысль прочитанного и выражать ее своими словами; передавать содержание прочитанного в виде краткого, полного, выборочного, творческого (с изменением лица рассказчика, от имени одного из персонажей) пересказа

за; придумывать начало повествования или его возможное продолжение и завершение; составлять план к прочитанному и т.д.». Есть требование «понимать содержание произведения», но как может ребенок понять содержание, если ему неизвестны слова «государь, гонец, гости, удельный князь, сватья, приказный дьяк и другие. Более того, значение многих из этих слов неизвестно и учителю

На наш взгляд, есть целый ряд причин, приведших к данной ситуации. Во-первых, работая по программе литературного образования, учитель должен владеть методами и приемами лингвистического анализа художественного текста, а также иметь хорошую подготовку по теории литературы (владеть базовыми литературоведческими понятиями), однако такой подготовки учитель начальных классов зачастую не получает. Во-вторых, необходим достаточно широкий кругозор: нужно хорошо знать исторические факты, отраженные в литературных произведениях, владеть сведениями по биографии автора произведения, уметь при анализе произведения опереться на данные других наук. Это требует достаточного количества справочной и энциклопедической литературы, чего, к сожалению, в школах не хватает. В-третьих, методический аппарат учебников по литературному чтению не дает возможности для анализа «трудных слов»: нет сносок - объяснений слов устаревших или малоупотребительных; не предусмотрена система заданий для работы с прозаическими и стихотворными текстами, с произведениями устного народного творчества.

Особенно трудным является анализ произведений, с которыми младший школьник уже знаком, например, со стихами и сказками А.С. Пушкина. Так, в третьем классе для анализа предлагается «Сказка о царе Салтане, о его сыне славном и могучем князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди». Чтобы внести эффект новизны, пробудить интерес к уже знакомой сказке, мы организовали уроки по изучению сказки с использованием историко-культурного комментария.

При подготовке к первому уроку учащимся было предложено прочитать сказку дома, выписать в свой словарик неизвестные слова (непонятные),

которые теперь в языке не употребляются, а потому трудно понять, что они обозначают. О значении этих слов, если будет интересно, можно спросить у родителей или посмотреть в толковом словаре.

В словари дети выписали слова: *светлица, сени, дворец, монастырь, палаты, хрустальный дом, царь, Салтан, Гвидон и др.*

В начале урока мы познакомили учащихся с биографией А.С. Пушкина. В рассказ включили факты биографии малоизвестные и интересные детям данного возраста. (Рассмотрим теперь этап словарной работы на уроках литературного чтения). Работу над сказкой предваряют вопросы, позволяющие выяснить, знают ли дети содержание сказки, основных героев, умеют ли определять и доказывать, что это волшебная сказка. После выяснения этих вопросов, в процессе которых мы использовали выборочное чтение, чтение по ролям и другое, переходим к проведению словарной работы. Всего в тексте сказки 26 слов, требующих культурно-исторического комментария. Некоторые слова объяснялись по ходу чтения сказки (например: в злате, неведому зверушку, оне, брег).

На первом уроке мы взяли для объяснения слова из названия сказки - *царь, князь, царевна.*

Учитель: Ребята, как вы поняли, эта сказка относится к нашему времени или нет? Докажите? А в названии сказки есть слова, которые нам подсказывают, что дело было давно? Верно, и царь, и князь, и царевна - называли людей, правящих страной в далёком прошлом. А вот какое слово из этих более древнее? Слово *князь*. О значении и соотношении слов князь, царь, царевич, царевна мы с вами будем говорить на следующих уроках.

На этапе словарной работы мы проанализировали слова - наименования жилища: двор, сени, светлица, дворец: «В сени вышел царь-отец, Все пустились во дворец» и «Вы ж, голубушки-сестрицы, выбирайтесь из светлицы».

Учитель: Как вы думаете, от какого слова образовано слово *светлица*?
Дети: Светлый. Светлая комната.

Учитель: А что значит *светлая комната*?

Дети дают разные ответы

Комментарий: *Светлица* - светлая и парадная комната в доме, в которой принимают гостей или работают.

Учитель: Ребята, а как вы думаете, слово светёлка родственное слову светлица, что оно обозначает?

Слово *дворец* учащиеся легко объясняют сами, так как видели дворцы в кинофильмах, на картинах, сами рисовали дворцы к уроку чтения. Однако, подводя итог сказанному, мы уточнили значение слова:

Дворец - это не только терем, где проживает царская семья, но и множество построек, зданий и земель, где проживают слуги и крестьяне, принадлежащие царю.

На этом же уроке мы работали над значением и комментарием слов: *грамота, ариин, колымаги*.

Учитель: В тексте встречаются следующие названия построек: *терем, дворец, изба, палаты*. Толкование слова *дворец* уже приводилось, значение слова *терем* дети определили сами, поэтому мы остановились на объяснении значений последних двух слов, которые в тексте сказки употреблены в составе одного предложения: «*Изоб* нет, одни *палаты*». Мы использовали на уроке словарь устаревших слов, нашли в нём значения и записали в свои словари: *изба* - «деревянный крестьянский дом».

Учитель: Со словом *изба* мы встречались ещё в одной сказке Пушкина: Перед ним *изба* со светёлкой, с кирпичной белёною трубою. Верно, «Сказка о рыбаке и рыбке». Почему автор подчёркивает, что *изба* с трубой? Дело в том, что в старину на Руси крестьяне жили в черных избах, в которых печь была без трубы, поэтому дым выходил через открытое отверстие в потолке, в окне или в двери. Избы топились по-чёрному, то есть дым не шёл в трубу, её не было, а шёл в комнату.

Палаты - «это богатое чистое жилище - чаще каменное, где есть отдельные комнаты, залы, покои, обычно в царском дворце».

Такую работу мы продолжили и над другими лексемами (Конспект урока в Приложении).

На втором уроке мы предложили учащимся во время проверки домашнего задания попробовать объяснить слово *маковка*, которое встречается в тексте: «Блещут *маковки* церквей». Детям было предложено 4 варианта ответов: «1) плод мака; 2) конфета, приготовленная из мака или с добавлением мака; 3) золотой купол церкви; 4) то же, что макушка головы». Они указали третье значение. Это задание, на наш взгляд, обогащает словарь младших школьников новым многозначным словом.

При анализе фрагмента «В колымагах золотых Пышный двор встречает их» мы обратились к комментарию слова *двор*, которое в данном контексте имеет значение – «люди, приближенные к царю: придворные, дружина, войско князя или царя». Доказательством такого толкования слова является тот факт, что по сказке *двор* встречает царевича в *колымагах* - старинных тяжелых крытых экипажах, то есть повозках, приспособления для перевозки людей», которые сделаны, по сказке, из золота.

Ко второму уроку дети получают новое задание: из текста сказки выписать слова – устаревшие названия жилища, одежды, действий, мер.

В тексте сказки встречаются и старинные русские меры длины *аршин* и *верста*. Так, читаем: «Сына бог им дал в *аршин*», чему очень удивляются придворные. Слово аршин – «это старинная мера длины, равная 71 сантиметру». *Верста* - старинная русская мера длины, равная 1,06 километра. Первоначально верста обозначала поворот плуга, расстояние, пропахиваемое за один раз в одну сторону.

Анализ слова *грамота*, которое изменило значение в современном русском языке, вызвал интерес школьников. В качестве примера они привели словосочетание *похвальная грамота*, но в тексте слово выступает в ином значении: *грамота* – «это документ, приказ, письменное послание. В старину были докладные, жалованные, льготные и другие грамоты. Гонец в сказке ехал к царю с докладной грамотой».

В новом городе царевича *венчали на княжение*, то есть его короновали, возложили царственный ненец и провозгласили правителем. Мы прокомментировали слов *венчать* - возлагать венец (драгоценный головной убор или

корону) в знак возведения в княжеский сан. Он стал удельным князем. Теперь следует объяснить, что такое *удел*. Комментарий: *удел* – «владение князя, его земли на Руси в 12 - 16 веках. *Удел* был самостоятельным, независимым государством, в котором была своя монета (денежная единица обычно с изображением князя), своя дружина, своё правление».

К третьему уроку дети получили новое задание: из текста сказки выписать слова, называющие людей. Можно ограничиться выписыванием только тех наименований, которые теперь в языке не встречаются, то есть слов устаревших. На наш взгляд, в первую очередь следует остановиться на сопоставительном анализе слов *царь - государь, царевич - князь, царица - княгиня*, поскольку каждая пара слов называет одного и того же человека, например, Гвидон назван и *князем, и царевичем*, Салтан - *царем и государем*.

Учитель: Ребята, мы с вами уже обращали внимание на то, что в названии мы встречаем слова князь, царь, а в тексте сказки царица, царевич. Давайте постараемся узнать об этих названиях больше.

Комментарий учителя: *Князь* – 1) на Руси при родовом строе - глава, старейшина рода; 2) в средневековой Руси - господин, хозяин, землевладелец. 3) в Древней Руси - государь, правитель удела. Первоначально словом князь русская земля именovala каждое лицо, принадлежащее к роду Рюриков. Исходное значение слова князь – «*глава рода*». На Руси существовало понятие *Княжение* – 1) власть князя; 2) время, период правления какого-либо князя; 3) княжеский титул. *Князь* Гвидон стал правителем удела («И спокойно в свой удел через море полетел»), то есть слово употреблено в тексте в первом значении. Гвидон также назван и *царевичем*, потому что по рождению он сын царя, наследник царского престола. Царская дочь именовалась *царевной*, значит, Лебедь была дочерью царя. Став женой князя Гвидона, она получила титул княгини: «Матушка моя родная! Ты, *княгиня* молодая!».

Слово *царь* уже более позднее, царя ещё именовали *государем*: «И в светлицу входит царь, стороны той государь».

Комментарий: *Государь* - правитель государства. Первоначально словом *государь* называли хозяина-собственника, отца семейства, главу дома

(государь батюшка). С 15 века великий князь стал на Руси именоваться государем, а все объединенные земли – государством. Начиная с Ивана Грозного, официальным титулом лиц, стоящих во главе русского государства, становится слово *царь*. *Царь* - слово возникло в древнерусскую эпоху. Первым русским царем был Иван Васильевич IV Грозный, прозванный так за свой жестокий характер. Было это в середине 16 века, тогда слово царь стало обозначать единого государя всея Руси. До этого времени правителей государства называли князьями, начиная с известных вам первых русских князей Игоря, Олега, Ярослава и княгини Ольги. С XV века великий князь стал именоваться государем, а все объединенные земли - государством.

Заслуживает комментария и слово *бояре*. *Бояре* – «знатные вельможи, родовитые люди». Слово произошло от «боярь», что означало «боец, воин, дружинник», то есть первоначально слова *боярин* и боец были однокоренными. Со временем дружинниками и бойцами становились другие люди, бояре же помогали царю управлять государством, они имели крупные землевладения. При царском дворе были «ближние бояре» - особенно приближенные к царю люди из старинных знатных родов; были «думные бояре» - те, кто решал судьбу России в боярской Думе. Помните, ребята, когда вы отвечали на вопросы в анкете, мало кто дал верный ответ.

После чтения отрывка сказки о чудесах в уделе Гвидона мы прокомментировали словосочетание *дьяк приказный*.

Учитель: Ребята, а кто такой дьяк?

Ученики: это тот, кто прислуживает в церкви.

Учитель: Нет, служат в церкви дьячок или дьякон.

Комментарий: *Дьяком* в Московской Руси называли слугу – чиновника, который вел дела. Дословно слово *дьяк* переводится с греческого как слуга. Должность *приказного дьяка* – «И поставлен дьяк приказный Строгий счет орехам весть» - появилась на Руси в XV веке, когда появились приказы - ведомства, отвечающие за определенную сферу деятельности. На Руси существовало много приказов: Посольский, ведающий иностранными делами;

Тайный, ведающий внутренними делами; Большой, Холопий, Торговый и другие. В каждом приказе несли службу *дьяки*.

Учитель: Ребята, вы обратили внимание на то, что очень часто на страницах сказки встречается слово гости. В каком значении употребляется это слово?

Беседа: Слово *гость* многозначное и имеет следующие значения: «1) тот человек, который пришел в гости; 2) богатый купец, торговец в Древней Руси. И Салтан, и Гвидон спрашивают: «Чем вы, гости, торг ведете?», следовательно, слово употреблено в сказке во втором значении.

Комментарий: Это слово древнее, переводится как «чужеземец» или «приезжий купец». Однако не всех купцов называли гостями. Так назывались на Руси только самые богатые купцы, которым разрешалось торговать с другими странами.

Учитель: Ребята, вы заметили, что в сказке очень немногие герои сказки имеют собственное имя. Это князь Гвидон, царевна Лебедь, царь Салтан и Бабариха. Прочитайте отрывок из сказки: Сватья баба Бабариха.

Комментарий: *Бабариха* в этом случае выступает как имя собственное, поэтому написано с прописной буквы. *Сватья* - это родственница или родительница одного из супругов отношению к другому супругу. Бабариха - *сватья* царицыных сестер (ткачихи и поварихи), значит, она мать царю Салтану и свекровь царице. Словом *баба* названа в тексте бабушка князя Гвидона, в сказке читаем: «А комар-то злится, злится, Но жалеет он очей старой бабушки своей».

На четвёртом уроке по сказке мы остановились на комментарии слов: рать, дозор, латы, кладовые (Конспекты уроков в Приложении).

На уроке внеклассного чтения, который был посвящён анализу сказок А.С. Пушкина, мы подвели некоторые итоги работы: учащиеся сами давали комментарий словам культуроведческой лексики, подбирали пословицы, составляли словарные статьи, рисовали иллюстрации к сказкам, отвечали на вопросы кроссвордов и викторины (конспект внеклассного занятия в Приложении).

После проведения всех занятий мы провели последний – контрольный этап эксперимента, на котором повторили с некоторым усложнением задания констатирующего этапа.

Цели **контрольного** этапа эксперимента:

1) проверить, насколько учащиеся усвоили значения слов, к которым был предложен во время формирующего этапа культурно-исторический комментарий; 2) определить, появился ли у школьников интерес к народной культуре.

С этой целью мы предложили учащимся задания первого этапа.

Задание 1. Ответить на вопросы.

1. Как ты думаешь, связано ли большинство прочитанных тобой в учебниках по чтению литературных произведений с историей жителей той страны, в которой живёт его автор?
2. Можно ли в тексте сказок встретить реальных, а не вымышленных героев? Вспомни таких героев и приведи примеры.
3. Очень часто в сказках русских народных и литературных встречались тебе слова царь, царица, царевич, князь. Кого они называют? Есть ли сегодня у нас сегодня такие названия?
4. Какие слова из прочитанных сказок А.С. Пушкина связываешь ты с историей нашей Родины?

Задание 2. Объясни значение следующих слов:

гонимый –

купеческий –

богатырь –

царские палаты –

указ –

терем -

столбовая дворянка -

Задание 3. Тестовое

Выбери тот вариант ответа (обведи в кружок), который ты считаешь верным:

Верста –

- а) большая палка;
- б) русская мера длины, равная 1,06 километра;
- в) старинное русское оружие.

Дворянка –

- а) особый вид одежды;
- б) женщина, которая убирает двор;
- в) женщина привилегированного сословия в Древней Руси.

бояре –

- а) знатные вельможи, родовитые люди;
- б) колючие кустарники;
- в) те, кого надо бояться

остров Буян –

- а) место, где буянят;
- б) заповедное место в далёком море;
- в) место, где буйно растёт лес;

душегрейка –

- а) хорошая душевная песня;
- б) тёплая короткая (по пояс) кофта обычно без рукавов;
- в) полушубок;

витязи –

- а) в Древней Руси: храбрый, доблестный воин;
- б) тот, у кого вьются волосы;
- в) прислуга в купеческом доме;

палаты –

- а) большое богатое здание дворца;
- б) комната для палачей;
- в) комната для хранения еды.

На этом этапе мы предложили учащимся ответить на короткую анкету.

Если тебе в тексте встретятся непонятные слова, что ты сделаешь?

- а) спросишь у взрослых;
- б) согласишься в толковый словарь;

в) не поинтересуешься.

Анализ выполнения первого задания показал следующее.

На первый вопрос утвердительно ответили 11 учащихся, 6 человек, к сожалению, так и не уяснили, насколько произведение отражает историю народа и родины.

Второй вопрос не вызвал теперь у учащихся больших затруднений, они отвечали, что в литературных сказках есть реальные герои – царь, старуха, князь, крестьянка и др. 13 учащихся дали ответ «да» и пояснили его примерами, три человека ответили только «да», без пояснений, один ученик дал ответ «нет», один в качестве примеров привёл слова *леший* и *Баба-Яга*. Но в целом можно сказать, что учащиеся осознано, отвечают на этот вопрос.

Отвечая на третий вопрос, 1 ученик написал, что слова царь, царевич, князь и другие подобные наименования сейчас есть; 12 учеников ответили, что «сейчас таких названий нет, так как есть президент» или «эти слова не используются, так как есть президент». К сожалению, такое объяснение нельзя признать правильным, поскольку президент не равен царю по статусу, но это уже вопрос политический. 4 человека ограничились ответом «сейчас таких людей нет». Большинство учащихся верно объяснили значение слов царь, царица, царевич (15 человек), слово князь ученики объяснили как предводитель войска, хотя такое объяснение нельзя признать верным (так ответили 11 учащихся), возможно, дети вспомнили князя Александра Невского, выступившего предводителем русского войска и поэтому так определили значение слова, хотя во время чтения «Сказки о царе Салтане...» слово князь комментировалось, тем более, что по сказке Гвидон ни с кем не воюет.

Ответы детей на четвёртый вопрос показали, что они стали более внимательны к содержанию прочитанных текстов. 16 учеников назвали героев пушкинской сказки, перечислив от 5 до 12. Один ученик вспомнил строчки стихотворения «Вечор, ты помнишь, вьюга злилась».

Выполнение второго задания вызвало у учащихся затруднения. Только 9 человек ответили достаточно полно и верно, они дали близкие к точным толкования всех семи слов. Остальные 8 человек допустили ошибки. Слово

терем истолковано как «крестьянский дом» (2 ученика), «бедный дом» (1 человек), «дом или избушка» (1 человек). Слово гость определили по его современному значению «тот, кто пришёл в гости» (5 человек), «богатый купец, который пришёл в гости» (1 человек). Столбовая дворянка объясняется как «плодовитая женщина» (1 ученик), «очень богатая и знатная женщина» (2 человека), «та, которая командует крестьянами» (1 ученик), ничего не ответил 1 ученик. Таким образом, материал ещё не усвоен учащимися, требует продолжения работы.

Тестовое задание показало, что учащиеся усвоили в целом материал. Абсолютно верно на все вопросы ответили 10 человек, допустили 1 ошибку 4 ученика, 2 ошибки – 2 человека, 3 ошибки 1 человек.

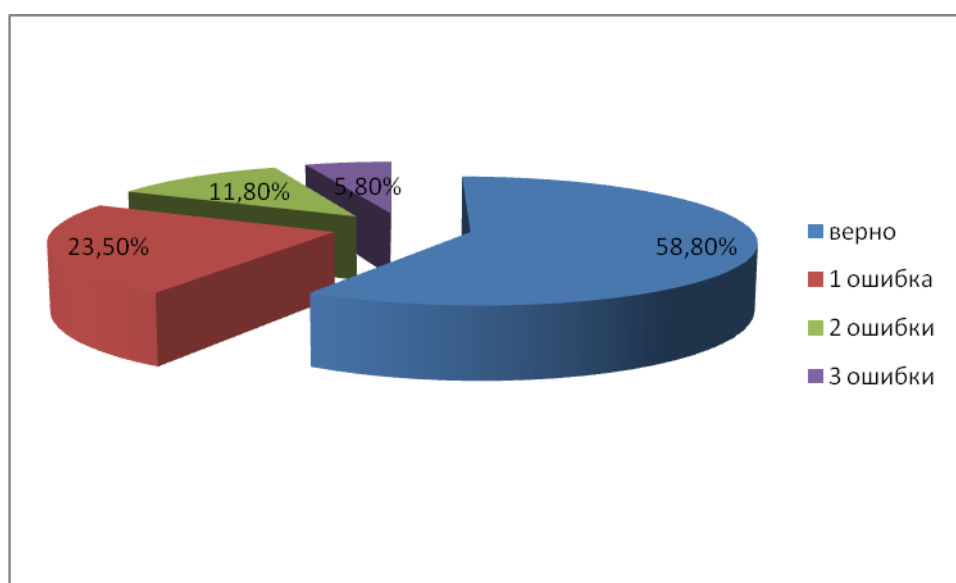
Результаты мы занесли в таблицу.

Таблица 2.2.3.

Результаты выполнения 2 задания (контрольный этап)

Кол-во учеников	Кол-во слов	без ошибок	%	1ош.	%	2 ош	%	3 ош	%
17	7	10	58,8	4	23,5	2	11,9	1	5,8

Отообразим результаты с помощью диаграммы (диаграмма 3):



Трудными для учащихся остались слова столбовая дворянка (2 человека), палаты (1 человек), витязи (2 человека). Но сравнительный анализ выполнения этого задания на контрольном и констатирующем этапе показывает, что проведённая работа была достаточно эффективной.

Сравнительный анализ результатов представлен в следующей таблице

Таблица 2.2.4.

Сравнительный анализ выполнения 2 задания на констатирующем и контрольном этапах

Кол-во уч.	Кол-во слов	Констатирующий этап						Контрольный этап			
		Без оши-бок	1 ош.	2 ош.	3 ош.	4 ош.	5 и бо-лее	Без оши-бок	1 ош.	2 ош.	3 ош.
17	7	нет	нет	1	3	5	8	10	4	2	1

Таким образом, анализ проведённой работы позволяет говорить о её эффективности. Использование культурно-исторического комментирования при изучении классической литературы, в частности, сказок А.С. Пушкина позволяет повысить интерес учащихся к традициям русского народа, его истории, воспитывает интерес к слову, его значению, изменению этого значения.

Отвечая на вопрос, как ты поступишь, если встретишь в тексте непонятное слово? Только три человека ответили, что этим словом не поинтересуются, а остальные либо спросят у взрослых, либо посмотрят в толковом словаре. Это говорит о воспитании познавательного интереса у школьников.

Мы также пришли к выводу, что работа с использованием культурно-исторического комментирования не должна быть эпизодической, поскольку она не может дать желаемого результата сразу, в один день, её надо вести на каждом уроке литературного чтения и не один год, только в этом случае можно говорить о результативности.

Выводы по второй главе

1. На уроках литературного чтения в начальной школе необходимо использовать культурно-историческое комментирование при изучении произведений былых эпох, поскольку младшие школьники должны не просто усвоить семантику незнакомого или устаревшего слова, но и осознать историко-культурный фон, стоящий за словом, что даст им возможность интерпретировать национально-культурный смысл языковых единиц.

2. В соответствии с программами литературного чтения в начальной школе изучаются произведения русской классической литературы, устного народного творчества, представляющие собой благодатный материал для знакомства младших школьников с национальной русской культурой, то есть для формирования у них культуроведческой компетенции. Но для этого необходимо, чтобы художественный текст рассматривался как составляющая культуры, для чего необходимо использовать культурно-историческое комментирование.

3. В методической литературе последних лет уделяется внимание проблеме использования приёмов лингвокультурологического анализа при изучении произведений прошлых эпох. В проанализированных нами методических журналах много статей по этой проблематике преподавателей Белгородского государственного университета.

4. Проведённая экспериментальная работа показала, что на этапе диагностики учащиеся экспериментального класса показали низкий уровень культуроведческой компетенции: они не могли объяснить даже значений многих уже изученных ими ранее слов и выражений из сказок А.С. Пушкина, не имели никакой информации об их истории, о том, как и насколько в них отражается история России

6. Разработанная программа формирующего эксперимента, включение в уроки культурно-исторического комментирования явлений русской культуры при изучении сказок А.С. Пушкина способствовало осознанному усвоению учащимися этой лексики, обогащению ею активного и пассивного словаря учащихся, проявлению интереса к пушкинским текстам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Курс литературного чтения в начальной школе призван ввести ребенка в мир художественной литературы и помочь ему осмыслить образность словесного искусства, посредством которой художественное произведение раскрывается во всей своей полноте и многогранности. Литературное чтение пробуждает у детей интерес к словесному творчеству и к чтению художественных произведений. Но очень часто предметом рассмотрения на уроке становится лишь сюжетно-информационная сторона текста, художественный текст рассматривается вне связи с культурой.

Несомненным является тот факт, что при проведении лингвокультурологических изысканий невозможно ограничиться только синхронным анализом, а следовательно, приоритет в изучении эволюции «культурной» лексики должен принадлежать историкам языка и этимологам, поскольку «никакая другая лингвистическая дисциплина не собирает такую полноту информации о значении слова, как этимология, объединяющая в целях своего исследования современные данные, письменную историю, дописьменную реконструкцию и семантическую типологию» (Трубачев, 1976, 148). На первый план при проведении лингвокультурологического анализа выдвигается, как отмечают исследователи, «метод внутренней реконструкции – восстановление лексем по сохранившимся производным, реконструкция несохранившейся семантики мотивирующего слова по ее отражению в мотивированных, исторически производных словах, устойчивых словосочетаниях и т.д., анализируются диалектные формы, поскольку диалектная лексика часто сохраняет значение, существенное для истории слова.

Формирование культуроведческого аспекта в процессе преподавания родного языка в начальной школе может осуществляться в ходе уроков литературного чтения, на которых лингвокультурологическому анализу будет подвергаться лексика, содержащаяся в произведениях художественной литературы, устного народного творчества, изучаемых в начальной школе. Словарная работа на уроках литературного чтения в современных условиях в

связи необходимостью формирования культуроведческой (этнокультуроведческой) компетенции не мыслиться без обращений к этому виду анализа, позволяющему показать младшим школьникам как история, культура народа, его менталитет отражаются в слове.

В связи с этим встает проблема культуроведческого обеспечения уроков путем отбора дидактического материала, характеризующегося ценностью с точки зрения отражения в нем национальной культуры и менталитета народа. Таким дидактическим материалом, несомненно, является лексика, работа с которой позволит обратиться к лингвокультурологическому анализу.

Проведённая нами экспериментальная работа показала, что

- на первом этапе учащиеся практически не владели никакой информацией о словах, связанных с историей России, с социальной структурой русского общества;
- слабо развито ассоциативное мышление младших школьников, наличие у них фоновых знаний и как результат – низкий уровень культуроведческой компетенции;
- к сожалению, на уроках литературного чтения культурно-исторический комментарий как средство анализа текста учителями не применяется;
- активное включение в уроки культурно-исторического комментирования явлений русской культуры при изучении сказок А.С. Пушкина позволило повысить культуроведческую компетенцию учащихся экспериментального класса; в процессе проведённых нами уроков учащиеся проявляли интерес к пушкинским текстам, обращались к справочной литературе;
- однако такая работа не может проводиться эпизодически, она требует системы.

Таким образом, культурно-исторический комментарий на уроках при изучении русской классики, в частности, произведений А.С. Пушкина, даёт возможность обратить внимание школьников на лексику, которая отражает культурно-национальную специфику «духа народа». Это способствует повышению речевой культуры школьников, создает условия для выработки навыков самостоятельной работы, адекватного отбора и употребления языко-

вых средств в письменной и устной речи, формирует интерес к русскому языку и его носителю – русскому народу. Благодаря такому подходу художественные тексты становятся эффективным средством этнокультуроведческого воспитания и образования учащихся, так как никто лучше классиков не заставит вникнуть, вдуматься в живое великорусское слово. Экспериментальная работа показала, что наиболее эффективны в работе с младшими школьниками такие приемы, как этимологический анализ и культурно-историческое комментирование, в некоторых случаях возможно использование элементов сравнительно-исторического метода и элементов компонентного анализа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М., 2010. – 216с.
2. Архипова Е.В. Работа над значением слова в начальной школе: пособие для учителя / Е.В. Архипова - Рязань, 1996. – 170 с.
3. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум /Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта, 2000. – 231с.
4. Байбурин А. Полузабытые слова и значения. Словарь русской культуры XVIII - XIX вв. /А. Байбурин, Л. Беловинский, Ф. Конт. – Санкт-Петербург.- 2004. – 679с.
5. Бардакова В.В. Имена собственные в исторических текстах для чтения в начальной школе /В.В. Бардакова //Языковое образование в современном обществе –2010 /Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург: 12-13 ноября 2010 г.) – СПб.: САГА, 2010. – С. 164-169.
6. Беликов В.И. Социолингвистика: учебное пособие /В.И. Беликов, Л.П. Крысин - М.: Изд-во «Академия», 2001. – 439 с.
7. Библер П. Как соотносятся понятия «Язык и культура» /П. Библер //Философия языка, – М., 2001.- №4.- С. 34-39.
8. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: сборник статей /Ф.И. Буслаев - М.: Просвещение, 1992. - 342с.
9. Васильева Е.Ю. Культуроведческие аспекты литературного образования в начальной школе /Е.Ю. Васильева //Языковое и литературное образование в современном обществе -2012 /Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции – СПб.: САГА, 2012. С. 243-248.
10. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: монография /А. Вежбицкая. - М., 1997. – 231с.
11. Верещагин Е.М. Язык и культура /Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров –

- М.: Русский язык, 1990. – 269с.
12. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы: уч. пособие /В.В. Воробьев. – М., 1997.– 234с.
 13. Горбань И. В. Отражение национальной идеи русского народа в языке (на материале устойчивых выражений): /И.В. Горбань //Русский язык и его место в современной мировой культуре: материалы международной научной конференции.- Воронеж: Изд-во Воонежского ун-та, 2003. – С. 67-68.
 14. Демичева В.В. К проблеме лингвокультурологического анализа произведений русской классики (на материале пролога к поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила») /В.В. Демичева //Текст в лингвистической теории и в методике преподавания филологических дисциплин: Материалы 3-ей Международной научной конференции. В 2-х ч. Ч.2. Мозырь, 2005. - С. 36-38.
 15. Демичева В.В. Лингвокультурологический комментарий: Учеб.-метод. пособие /В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева - Германия: Ламберт, 2016. – 89с.
 16. Демичева В.В. Литературная сказка как средство социализации младших школьников /В.В. Демичева //Начальная школа.- 2016. - № 7. С. 56–58.
 17. Демичева В.В. Реализация лингвокультурологического подхода на уроках литературного чтения /В.В. Демичева, О.И. Ерёменко, Т.В. Яковлева // Начальная школа. - 2014.- № 6. - С. 27–32.
 18. Демичева В.В. Лингвокультурологический комментарий к «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина /В.В. Демичева //Начальная школа. - 2017. - № 4. - С.33- 36.
 19. Ерёменко О.И. Лингвокультурологическое комментирование онимов на уроках литературного чтения /О.И. Еременко // Начальная школа. - 2016. - № 7. - С. 30–33.
 20. Еременко О.И. К проблеме использования лингвокультурологического комментирования художественного текста на уроках литературного

- чтения /О.И. Еременко, В.В. Демичева, Т.В. Яковлева //Начальная школа. - 2017. - № 4. - С. 29 – 33.
- 21.Захарова Л.И. Использование культуроведческого материала на уроках русского языка /Л.И. Захарова - <http://festival.1september.ru/articles/565670/>
22. Князев Е.Г. Родная старина: Слова, термины, образы /Е.Г. Князев – М.: Русский язык, 1996. – 528с.
- 23.Концепция учебно-методического комплекта «Школа России» - М.: Наука, 2011. – 93с.
- 24.Кошарная С.А. В зеркале лексикона: Введение в лингвокультурологию: учебное пособие /С.А. Кошарная. - Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 142с.
- 25.Кошарная С.А. Лексика белгородских говоров как объект лингвокультурологического описания /С.А. Кошарная //Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства: Материалы II Международной научно-практической конференции – Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. С. 128-132.
- 26.Лазебная О.Н. Историко-культурное освещение производного слова на речевом уроке обучения словообразованию в средних классах /О.Н. Лазебная, И.А. Устименко// Историко-культурное освещение слова и языковая экология: Материалы Всероссийской конференции. Липецк, 2002. – С.230-236.
- 27.Лёвушкина О.Н. Обучение лингвокультурологическим характеристикам текстов как реализация культуроведческого аспекта языкового образования в школе /О.Н. Лёвушкина //Языковое образование в современном обществе –2010 /Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург: 12-13 ноября 2010 г.) – СПб.: САГА, 2010. – С. 185-190.
- 28.Маковский М.М. Язык как феномен: Избранные работы по общему языкознанию, лингвокультурологии, германистике, топонимии и грамматике /М.М. Маковский – Изд-во: Ленанд, 2014. -264с.

29. Мартынова А.В. Тексты учебника как основа патриотического воспитания /А.В. Мартынов // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка на рубеже XX-XXI вв. Воронеж, 2001. – С. 212-216.
30. Мечковская Н. Б. Язык и религия: учебное пособие /Н.Б. Мечковская. - М: Флинта, 1998. – 252с.
31. Мистратова О.П. Исторический комментарий и лингвистическое развитие /О.П. Мистратова //Вопросы семантики русского языка. - Калининград, 1989. - С. 136-137.
32. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие /В.А. Маслова. – М: Изд. центр «Академия», 2001. – 208с.
33. Новикова Т. Ф. Новые формы сосредоточения и сохранения регионоведческой информации филологического содержания /Т.Ф. Новикова //Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства: Материалы II Международной научно-практической конференции – Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. С. 42-46.
34. Новикова Т.Ф. Этнокультурные и лингвокраеведческие составляющие работы по русскому языку в школе /Т.Ф. Новикова. //Русский язык: исторические судьбы и современность: труды и материалы 2-го Международного конгресса исследователей русского языка. М.: Изд-во МГУ, 2004. – С. 560-562.
35. Обучение русскому языку: учебное пособие для студентов педагогических вузов /Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.- 240с.
36. Остренкова М.А. Лингвокультурологический анализ художественного текста на уроках словесности /М.А. Остренкова // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 3. - С. 113–115.
37. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: сборник статей /А. А. Потебня. – Харьков, 1968. – 305с.
38. Рамзаева Т.Г. Лингвометодическая компетенция развивающего начального языкового образования /Т.Г. Рамзаева //Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции – Санкт-

- Петербург, «САГА», 2007. – С. 3 – 9.
- 39.Рамзаева Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: учебное пособие / Т. Г. Рамзаева, М. П. Воюшина, Г. С. Щеголева и др. ; под общ. ред Т. Г. Рамзаевой – М.: ФГУП «Высшая школа», 2003 – 168с.
- 40.Рейсер П. Палеография и текстология нового времени / П. Рейсер – М., 1970. – 293с.
- 41.Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник /З.К. Сабитова – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 528с.
- 42.Сепир Э. Язык и культура: избранные труды по языкознанию и культурологии /Э. Сепир. – М.: Наука, 2002 – 139 с.
- 43.Словарь иностранных слов – М.: «Наука», 2008.
- 44.Словарь-справочник к урокам литературного чтения в начальной школе /В.В. Дёмичева, О.И. Ерёменко, Т.В. Яковлева. - Белгород, Изд-во БелГУ, 2007.
- 45.Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры /Ю.С. Степанов. - М.: Русский раритет, 1997.- 324с.
- 46.Токарев В.Г. Лингвокультурологическое знание на рубеже веков II Русский язык вчера, сегодня, завтра /В.Г. Токарев - Воронеж: Изд-во Воронеж, гос. ун-та, 2000,- С. 143—144.
- 47.Толстой Н. И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике /Н. И. Толстой. - М.: Флинта, 1995. – 325с.
- 48.Троицкий В. Ю. Филология как средоточение духовной культуры и воспитания национального самосознания на уроках словесности / В. Ю. Троицкий // Историко-культурное освещение слова и языковая экология: материалы Всероссийской конференции.- Липецк, 2002. – С. 20-26.
- 49.Ушинский К.Д. Родное слово /К. Д. Ушинский //Собрание сочинений. Т.2. – М.: Просвещение, 1974.- С. 167 – 190.
- 50.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011.
- 51.Филин Ф. П. К проблеме социальной обусловленности языка /Ф.П. Фи-

- лин //Вопросы языкознания.- 1966. - № 4. – С. 31-44.
- 52.Холодырёва О.Н. Культуроведческие аспекты языкового образования в школе /О.Н. Холодырёва //Языковое образование в современном обществе –2010 /Сб. научных статей по итогам международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург: 12-13 ноября 2010 г.) – СПб.: САГА, 2010. – С. 196-202.
- 53.Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие /А.Т. Хроленко – М.: Флинта, 2014. – 112с.
- 54.Черных П.Я. Историко-этимологического словаря современного русского языка В 2-х томах /П.Я. Черных – М.: Наука, 2001. – 321с.
- 55.Чиликова И.А. Формирование у младших школьников интереса к словам с национально-культурным компонентом /И.А. Чиликова //Начальная школа плюс ДО и После. - 2013. - № 1. - С. 3-7.
- 56.Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. - 4-е изд. - М.: Дрофа, 2001
- 57.Шмелев А.Д. «Широкая» русская душа /А. Д. Шмелев //Русская речь.- 1998. - № 1.- С. 27-31.
- 58.Яковлева Т. В. Этнокультуроведческий подход к обучению русскому языку в начальной школе /Т.В. Яковлева, В.В. Демичева //Начальная школа. – 2006. - №11. – С. 38-41.
- 59.Яковлева Т.В. К проблеме лингвокультурологического комментирования басен И.А. Крылова /Т.В. Яковлева // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий. Материалы международной конференции. Воронеж, 2005. – С. 67-69.
- 60.Яковлева Т.В. Изучение руссиеведческой лексики в школе /Т.В. Яковлева, А.В. Ботвиновская // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: Материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 2. – Воронеж, 2003. – С. 231-234.
- 61.Яковлева Т.В. Лингвокультурологический комментарий к «Сказке о царе Берендее ...» В.А. Жуковского //Начальная школа. - 2017. - № 4. - С. 36 -38.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тема: А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане, о его сыне славном и могучем князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди».

Цель: 1) познакомить с биографией поэта и сказкой как жанром литературы; 2) развивать навыки выразительного чтения; 3) воспитывать интерес к истории народа, отражённой в сказке; 4) использовать культурно-исторический комментарий к словам, именующим предметы быта, названия жилищ.

Задание до урока: найти в тексте сказки и выписать в словарик неизвестные слова.

Ход урока:

1. Оргмомент. Подготовка к уроку.
2. Слово учителя. Ребята, сегодня мы будем работать над произведением все известного автора, назовите мне его имя и фамилию (ответы детей). Верно, это А.С. Пушкин. С именем и произведением этого человека вы знакомы с детства, но всегда можно узнать что-то новое и интересное о нём. Вот слушайте.

Родился Пушкин 6 июня 1799 года в семье майора Сергея Львовича. Пушкины жили весело и открыто, всем домом заведовала Мария Алексеевна Ганнибал, бабушка поэта. В семье Пушкиных все увлекались литературой и поэзией: в кабинете отца был шкаф, набитый книгами. По книгам из домашней библиотеки Саша рано выучился читать по-французски и по-русски. Первые свои стихи он написал на французском языке, а его бабушка качала головой и говорила: "Саша, ты же русский, москвич, и язык твой русский. " В доме родителей поэта очень часто бывали гости - известные жители Москвы: Карамзин, Крылов, молодой Жуковский. Современники вспоминают, что Саша почти никогда не вмешивался в дела больших, а сидел тихонько в уголочке, иногда он, если было интересное обсуждение, стоял возле стула, на котором сидел какой-нибудь оратор. Юный Пушкин любил, когда читали стихи, басни, когда смеялись, обсуждали, спорили, он так внимательно слушал взрослых, а детские игры не привлекали его. Однажды при нем кто-то

прочел плохие стихи - он не выдержал и расхохотался. Мать тотчас сделала ему знак удалиться, а Карамзин покачал головой и сказал: «Ну и вкус у малыша! Этого на мякине не проведешь». И он не ошибся. Пушкин действительно стал велик, велик во всем. Каждое свое стихотворение он тщательно оттачивал, переделывал, переписывал десятки раз. У него нет специальных стихов и сказок для детей, все его произведения о родине, о ее истории, о светлой и прекрасной любви людей. Об этом и изучаемая на сегодняшнем уроке сказка.

3. Беседа по тексту сказки (с выборочным чтением)

1. На уроках чтения вы познакомились с разными литературными жанрами: сказкой, басней, былиной, повестью, рассказом и другими. Кто сможет доказать, что это произведение А.С. Пушкина является сказкой, по каким признакам мы можем это определить?
2. Во всех прочитанных нами народных сказках, как правило, торжествует добро, а в сказке Пушкина? Докажите это текстом.
3. Кто такой князь Гвидон? Какие испытания выпали на его долю? Можно назвать его положительным героем сказки? Почему?
4. Вспомните, в каких делах помогает Гвидону царица Лебедь? Почему?
5. Эта сказка относится к волшебным, то есть тем, в которых происходят чудеса. Какие же чудеса происходят в сказке А.С. Пушкина? Прочитайте о них.

4. Словарная работа. Лексический анализ выписанных детьми слов. Предварить эту работу должны слова учителя.

Ребята, эта сказка написана в XIX веке, но события, о которых в ней повествуется, относятся к глубокой старине - концу XV началу XVI века, об этом исследователи творчества А. С. Пушкина узнали благодаря некоторым словам и выражениям, которые встречаются в сказке.

Каждое слово имеет свою историю, оно может рассказать, когда появилось в языке, как изменилось со временем, что обозначало прежде и что обозначает теперь. К этому уроку вы выписали и показали мне в своих сло-

варях много слов, не встречающихся сегодня в русском языке. Сейчас мы с вашей помощью попробуем сделать их узнаваемыми, будем объяснять эти слова, догадываться, что они обозначают, подыскивать им "родственников" в современном языке.

НАЧНЁМ С объяснения слов: **светлица, дворец, сени**. Также узнаем о значении сочетаний **дело лих**.

На страницах сказки встречается слово **светлица**. Как выдумаем, что это? **Светлица - это светлая и парадная комната в доме, пригодная для приема гостей и для работы**. Дети в тетрадях отмечают значение слова. По желанию к следующему уроку можно предложить нарисовать светлицу.

Составление словосочетаний с данным словом. Какой может быть светлица? (большой, красивой). Что же можно рассказать о светлице? (Она уютная, просторная. В светлице всегда очень много света). В таком упражнении новое слово выступает в разных сочетаниях.

После разговора с тремя девицами, сделав свой выбор, куда отправляется царь Салтан? Верно, во **дворец**. Ещё одно забытое слово, но значение его мы легко объясним. Вы видели на картинках и в кинофильмах **дворцы**, что их отличает? **Дворец - это не один терем, это множество построек, зданий и земель, где проживал царь с семьёй, слуги и крестьяне, принадлежащие царю. Были даже особые дворцовые люди - это холопы, челядь, населявшие двор царя или князя, исполнявшие там различную работу**. Желаящие могут принести на урок внеклассного чтения рисунок дворца.

Мы с вами уже отмечали, что князь Гвидон встретился с царевной Лебедь при странных обстоятельствах, в сказке читаем: "Смотрит - видит дело **лихо**" А что такое **лихо**, как вы это слово понимаете? **Лихие люди - это люди недобрые, разбойники. Лихо - это значит плохо, злобно, кто-то учиняет разбой**. Вы помните, что князь спасает царевну от злого коршуна, в которого превратился злой **чародей**, то есть колдун. Это тоже ещё одно доказательство того, что сказка относится к волшебным.

5. Чтение сказки по ролям.

6. Подведение итога урока:

1. Что нового узнали на уроке об А.С. Пушкине?
2. Почему изучаемое нами произведение поэта можно отнести к жанру сказки?
3. С какими устаревшими словами познакомились?
4. Что нового узнали об истории нашей родины?
7. Домашнее задание: выразительно читать сказку, подготовиться к чтению по ролям; выписать из текста сказки в словарик слова *маковки, удел, двор, колымаги* попробовать определить их значение.

Тема: А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане....»

Цели: 1) учить выразительному чтению сказки; 2) прокомментировать слова-наименования лиц; 3) развивать интерес к истории народа, истории его языка через историко-культурный комментарий.

Ход урока:

1. Оргмомент. Проверка готовности к уроку.

2. Проверка домашнего задания.

Чтение сказки по ролям, выборочное чтение.

3. Словарная работа. Учитель: Ребята, вы дома выписывали из текста сказки слова маковки, колымаги, двор, венчать, удел. Все эти слова встречаются во второй части сказки, над содержанием которой мы и будем работать.

Откройте книги и прочитайте сцену пробуждения царевича и царицы и вход в город. (чтение текста сказки). Учитель: В этом городе "блещут **маковки** церквей". Что значит слово **маковка**? (дети предлагают свои толкования слова, выписанные в словарь).

Учитель: У этого слова много значений. Догадайтесь, что оно обозначает в тексте нашей сказки: *1) плод мака; 2) конфета из мака; 3) золоченый купол церкви; 4) то же, что и макушка.*

Дети отмечают, что в тексте сказки слово употреблено в третьем значении. (запись в словарях).

Учитель: Гвидона и царицу встречает двор в колымагах золотых. Как вы понимаете здесь слово **двор**? (дети читают свои записи).

Учитель: *Двор - это не только постройки, это еще и люди - придворные, дружина, войско князя.* (запись в словарях)

А кому ещё слово в этом же предложении привлекло наше внимание? Верно, слово **колымага**. *Колымаги - это старинные тяжелые крытые экипажи, то есть средства для перевозки людей, а тяжелые они потому, что сделаны, по сказке, из золота.*

В новом городе царевича **венчали** княжьей шапкой, что означает это выражение? (найдите и прочитайте подтверждение в тексте сказки). Его короновали, возложили царственный венец. И теперь у князя Гвидона появился свой **удел**. Что означает это слово? Найдите в сказке и прочитайте строчки, в которых оно встречается. (дети читают и предлагают свои толкования).

Учитель: *Уделом называлось владение князя, его вотчина, его земли на Руси в 12-16 веках. Удел был самостоятельным, независимым государством, со своей монетой, со своей дружиной, со своим правителем.* (запись в словаре).

4. Чтение этой части сказки по ролям, работа над интонацией, ударением, произношением устаревших слов.

5. Подведение итога урока:

1. Что нового узнали на уроке из второй части сказки?
2. С какими устаревшими словами познакомились?
3. Почему эту сказку А.С. Пушкина можно назвать волшебной?
4. Кто из героев сказки вам понравился и почему?

6. Домашнее задание: подготовиться читать вторую часть сказки выразительно по ролям, по желанию выучить отрывок из сказки; выписать из сказки слова латы, кольчуга, рать, дозор, чешуя, подумать, что они означают.

Принести на урока «Словарь-справочник к урокам чтения» (Дёмичева В.В., Ерёменко О.И., Яковлева Т.В.).

Тема: А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане, о его сыне славном и могучем князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди».

Цель: 1) продолжить работу над изучением особенностей литературной сказки как жанра; 2) развивать навыки выразительного чтения; 3) расширять представления детей о бытовой лексике (оружие, доспехи).

Ход урока:

1. Оргмомент. Проверка готовности к уроку.
2. Проверка домашнего задания.
3. Чтение сказки по ролям, выборочное чтение.
4. Словарная работа. Учитель: Ребята, вы дома выписывали из текста сказки слова латы, кольчуга, рать, дозор, чешуя. Эти слова встречаются в третьей части сказки, над содержанием которой мы и будем работать.

Откройте книги и прочитайте о чудесах, происходящих в уделе князя Гвидона. (дети читают о белке, витязях).

5. Беседа по содержанию с выборочным чтением.

Обратили вы внимание на фразу «И очутятся на берегу, В чешуе, как жар, горя, Тридцать три богатыря» Что обозначает здесь слово чешуя? В каком значении употребляется это слово? (ответы детей)

Чешуя – это кольчуга – доспех вроде рубашки из мелких плотно сплетенных железных колец. Поэтому кольчуга напоминает рыбью чешую, которая состоит из мелких, плотно прижатых друг к другу чешуек. Кольчугу делали с разрезом впереди – у шеи и подола. На груди кольчуги – круглые бляхи.

Посмотрите на рисунок И. Билибина на с.93 учебника, где изображены воины. Назовите их доспехи. (Шлем, кольчуга, латы, копьё)

Откройте словарики и найдите в них значение слова латы. Прочитайте.

Латы – доспехи из металлической чешуи, нашитой на кожу. Они состояли из двух досок: нагрудной и наспинной, которые на плечах и боках соединялись застежками или крюками с петлями.

Прочитайте то место в сказке, где дядька Черномор объясняет, для чего Лебедь послала витязей к Гвидону. (дети читают). А что означает в тексте слово дозор? Откройте словари и прочитайте значение этого слова.

Дозор (устар. знач.) – 1) обход для осмотра; 2) небольшой отряд, высылаемый для охраны. В каком значении употребляется слово в тексте сказки? (ответы детей).

А что обозначает слово копье?

Копье – оружие с тремя или четырьмя гранями из булата, стали или железа.

Скажите, а как одним или несколькими словами назвать группу слов, значение которых мы с вами определяли? (ответы детей: оружие, доспехи, вооружение воинов). Хорошо, а как называли воинов в Древней Руси? (дружина, дружинники, рать). Найдите в словарях значение этих слов.

Рать (устар.) - войско, восходит к общеславянскому слову борьба. Различали на Руси **рать конную, судовую, порубежную** (стоявшую на границах княжества), **пешую, изборную** (отборную).

Прочитайте ещё раз выразительно третью часть сказки.

6. Итог урока:

1. Что нового узнали на уроке?
2. Со словами какой тематической группы познакомились?
7. Домашнее задание: прочитать сказку до конца, выписать слова, называющие людей, по желанию выучит отрывок из сказки.